



Pädagogisches Magazin.
Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.
Herausgegeben von
Friedrich Mann.
324. Heft.

Der geschichtliche Sokrates kein Atheist und kein Sophist.

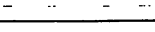
Der Relativismus ist die Abdankung der Philosophie und ihr Tod. Sie kann nur weiterleben als die Lehre von den allgemeingültigen Werten.
Windelband.

Von

Dr. Goswin Uphues,
Professor an der Universität Halle.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907



Preis 1 M.



Der geschichtliche Sokrates

kein Atheist und kein Sophist.

> Der Relativismus ist die Abdankung der Philosophie und ihr Tod. Sie kann nur weiterleben als die Lehre von den allgemeingültigen Werten.
>
> Windelband.

Von

Goswin Uphues.

Pädagogisches Magazin, Heft 324.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907



Inhalt.



1. Kritische Vorbemerkungen.

Für die richtige Auffassung des Sokrates und seiner Bedeutung für die Philosophie ist auch heute noch maßgebend, was *Schleiermacher* vor fast hundert Jahren von ihm sagte, daß nämlich mit Sokrates die Idee des Wissens zum Bewußtsein gekommen sei, während in der vorsokratischen Philosophie diese Idee an sich nicht die leitende gewesen sei: »Dieses Erwachen der Idee des Wissens und die ersten Äußerungen derselben, das muß zunächst der philosophische Gehalt des Sokrates gewesen sein« (Schleiermachers Werke, III. Abt., 2. Bd., S. 300). »Nur so läßt sich begreifen, daß in der Entwicklung der griechischen Philosophie alles Folgende an Sokrates sich anschließt, alles Würdige aus seiner Schule hervorgegangen ist« (Schleiermachers Werke, III. Abt., 4. Bd., 1. T., S. 81). Mit Recht haben darum unsere großen Geschichtsschreiber der Philosophie, *Zeller* und *Windelband*, in dieser Hinsicht sich bei ihrer Darstellung der Philosophie des Sokrates an Schleiermacher angeschlossen. Trotzdem Sokrates unter der Philosophie nichts anderes als eine Lebensweisheit verstand und nichts anderes als eine Lebensweisheit geben wollte, ist doch der Grundbegriff seiner Philosophie das Wissen; allerdings geht Zeller nach der einen Seite zu weit, wenn er Sokrates fast zu einem Begriffsphilosophen macht, und Windelband in seinen Präludien schießt ebenfalls über das Ziel hinaus, wenn er meint, Sokrates habe die Wahrheitserkenntnis nur als ein ethisches Postulat, wie angeblich später Kant, geltend gemacht. Auch *Willmann* in seiner Geschichte

des Idealismus steht in seiner Darstellung der Philosophie des Sokrates auf dem Boden Schleiermachers.

Nicht mehr ganz halten die von Schleiermacher vorgezeichnete Linie inne *Grote* in seiner Geschichte Griechenlands, deutsch 1880—1883, und *Gomperz*, Griechische Denker, zweite Auflage 1903. In eine ganz andere Richtung weisen die Werke von *Forchhammer*, Die Athener und Sokrates, die Gesetzlichen und der Revolutionär, — von *Joel*, Der echte und der Xenophontische Sokrates, — von *Döring*, Die Lehre des Sokrates als soziales Reformsystem, — und endlich *Hubert Röck*, Der unverfälschte Sokrates, der Atheist und »Sophist«. Schon in seiner Abhandlung Über den Wert des Sokrates als Philosophen (zuerst in den Abhandlungen der Berliner Akademie 1813—1815 erschienen) klagt Schleiermacher darüber, daß »die Zeichnung, welche man von diesem merkwürdigen Manne zu entwerfen pflegt, und die geschichtliche Bedeutung, welche man ihm fast einstimmig beilegt, gar nicht zusammenstimmen wollen.« Man wird nicht behaupten können, daß die in den zuletzt genannten Schriften gegebene Zeichnung des Sokratesbildes der allgemein im Altertum und in der Gegenwart anerkannten geschichtlichen Bedeutung des Sokrates gerecht werde oder auch nur mit ihr übereinstimme. Von all diesen Autoren wird Platon und Sokrates auseinandergerissen, für Forchhammer und Röck bleibt als einzig vollwertiger Zeuge nur Aristophanes übrig, Joel glaubt sich vor allem auf Aristoteles berufen zu müssen, während Döring im Gegensatz zu ihm auf Xenophon zurückgreift, obgleich er auch von ihm urkundliche Zeugnisse für seine Auffassung nicht beibringen kann.

Nach meiner Meinung können wir Aristoteles nicht für einen einwandfreien Zeugen der Lehre des Platon halten, und noch viel weniger der Lehre des Sokrates, den er persönlich garnicht gekannt hat. Wir müssen uns, um Sokrates wirklich zu verstehen, auf das Zeugnis des Xenophon und Platon berufen, dabei jedoch immer

bedenken, daß Platon gegenüber dem am Äußerlichen haftenden Xenophon mehr als der letztere in das Innere des Sokrates, in seinen Geist und seine Ziele einzudringen befähigt war. Dem aufmerksamen Leser der Dialoge Platons entgeht es außerdem nicht, daß er da, wo er über Sokrates hinaus seine eigenen Anschauungen entwickelt, seinen Lehrer zurücktreten läßt. Mit Schleiermacher halte ich daran fest, daß Sokrates Gegner der Sophisten, und Platon der echte Schüler des Sokrates gewesen ist. Nur diese Auffassung stimmt mit den urkundlichen Zeugnissen überein und gibt uns eine Erklärung für die im Altertum und bis auf die Gegenwart dem Sokrates beigelegte geschichtliche Bedeutung.

Ich schließe meine Darlegung an das zuletzt genannte Werk von *Hubert Röck* Der unverfälschte Sokrates, der Atheist und »Sophist«, und das Wesen aller Philosophie und Religion Innsbruck 1903 an, das im einzelnen sehr viel Treffliches und Beachtenswertes enthält, obgleich ich seinem Grundgedanken aufs entschiedenste widersprechen muß. Hoffentlich gelingt es mir, dem ehrlichen und seine Überzeugung rücksichtslos kundgebenden, dabei sehr belesenen und begabten Verfasser gerecht zu werden.

Meinen Lesern empfehle ich außer den Schriften des Xenophon und Platon *Alberti's* Sokrates, 1869, ein kleines Buch, das alle Sokrates betreffenden Berichte sorgfältig und gewissenhaft gegeneinander abwägt und prüft, das auch schon S. 120 und 118 Forchhammers Ansicht kritisiert und außerdem die kritischen Arbeiten, die bis dahin in Deutschland erschienen, eingehend würdigt; dann das 1903 in deutscher Übersetzung erschienene kleine Buch des Professors an der freien Universität Paris Dr. *C. Piat*: »Sokrates, Seine Lehre und Bedeutung für die Geistesgeschichte und die christliche Philosophie,« das durch einen Reichtum von ausführlich mitgeteilten Stellen aus Xenophon und Platon ausgezeichnet ist und außerdem die in Frankreich erschienenen kritischen Arbeiten würdigt. Leider ist dem sehr belesenen Hubert

Röck die Schrift von Alberti unbekannt geblieben. Sonst würde seine Auseinandersetzung über die Weigerung des Sokrates aus dem Gefängnis zu entfliehen (Hubert Röck, S. 225 ff., dazu Alberti, S. 190), vielleicht sein Buch überhaupt, ganz anders ausgefallen sein.

Man kann die großen Persönlichkeiten der Geschichte nicht, wie heutzutage oft versucht wird, aus ihrem Milieu ableiten; sie sind nicht das Produkt ihrer Umgebung noch auch der Zeitumstände, unter denen sie leben. Am wenigsten ist solch eine Ableitung bei einem Mann von der Eigenart des Sokrates möglich, den Xenophon mit Recht als einen *αὐτουργὸς τῆς φιλοσοφίας*, als einen Selbstschaffer der Philosophie bezeichnet. Aber andererseits kann ein wirkliches Verständnis der großen Persönlichkeiten der Geschichte, insbesondere bedeutsamer sie betreffender Ereignisse, wie z. B. der Verurteilung des Sokrates, ohne Kenntnis ihres sogenannten Milieu nicht gewonnen werden. Ich bin überzeugt, daß vieles was zur Rechtfertigung der Verurteilung des Sokrates gesagt wurde, bei genauer Erwägung der damaligen politischen Lage Athens ungesagt geblieben wäre. Ich möchte deshalb meinen Lesern, die sich mit der eigenartigen Persönlichkeit des Sokrates genauer bekannt machen wollen, außer den genannten Schriften auch das kleine Buch »Hellas« von Friedrich Jacobs, neu bearbeitet von Carl Curtius 1897, empfehlen, das in vorzüglicher Weise über die politische und Kulturgeschichte Athens und Griechenlands zur Zeit des Sokrates orientiert.

2. Das Leben des Sokrates und sein philosophischer Standpunkt.

Der Philosoph Fichte tat den bedeutungsvollen Ausspruch: Was für eine Philosophie jemand hat, das hängt davon ab, was für ein Mensch er ist. Das gilt vor allem von Sokrates. Was für ein Mensch jemand ist, das lernen wir aus seinem Leben kennen. Leben und Lehre gehen

bei Sokrates Hand in Hand bis in den Tod hinein, sie sind voneinander unabtrennbar. Man kann darum sein Leben nicht darstellen, ohne seinen philosophischen Standpunkt zu entwickeln, und umgekehrt.

Sokrates wurde im Jahre 469 vor Christus in Athen geboren. Sein Vater hieß Sophroniskos und war Bildhauer, seine Mutter hieß Phainarete und betrieb das Geschäft einer Hebamme. Nicht lange vor seiner Geburt hatten Asien und Europa ihren ersten Waffengang gegeneinander getan. Die Erinnerung an die großen Siege von Marathon und Salamis war in Sokrates Jugendzeit noch nicht verklungen. Aber wo finden wir die Sieger jener Schlachten? Miltiades, der Held von Marathon, ist wegen einer ihm zur Strafe auferlegten Geldbuße in Schuldhaft geraten und erliegt im Gefängnis einer Wunde, die er vor Paros empfing. Themistokles, der Sieger von Salamis, ist auf falsche Anschuldigung hin verbannt worden, als Verbannter eilt er von Ort zu Ort, um endlich in der Verbannung zu sterben. Der Übermut des Pausanias und die Gerechtigkeitsliebe des Aristides hatten den delisch-attischen Bund zustande gebracht und damit die Hegemonie Athens gegenüber Sparta begründet. Die Glanzzeit des Kimon beginnt. Kimon der Sohn des Miltiades unternimmt im Geburtsjahr des Sokrates eine erfolgreiche Expedition nach Kleinasien, im Jahr darauf befreit er Europa von den Asiaten durch die Eroberung des Chersonnes. In demselben Jahr 468 erringt Sophokles der maßhaltende Dichter der Tragödie, der Vertreter einer geläuterten Religiosität, den Sieg über den älteren kraftvollen Äschylus. Polygnot schmückt die *στοὰ ποικίλη* mit Gemälden, die den Ruhm der von Homer besungenen Achäerfürsten, des gegen die Amazonen kämpfenden Theseus und —̇ des Miltiades erzählen. Durch den Athener Phidias weiß Kimon gleichfalls seinen Vater wieder zu Ehren zu bringen: zu Delphi steht Miltiades in Erz gegossen, und um ihn die attischen Helden, die Gottheiten Athens und Delphis und die Heroen der Sage.

Athena Promachos oben auf der Burg Athens vor dem Tempel, gleichfalls durch Phidias aus der marathonischen Beute geschaffen, kündet weithin sichtbar den Stämmen der Griechen und den Barbaren, daß Athen die eigentliche Vorkämpferin Griechenlands im Befreiungskriege war, daß Athen die Künste schützt und das Meer beherrschen wird. Vermag es sich selbst zu schützen, sich selbst zu beherrschen? Schon erhebt die Volksherrschaft ihr Haupt, die alten Geschlechter werden zurückgedrängt. Kimon, obgleich aristokratischer Abkunft, weiß sich den veränderten Zeitverhältnissen zu fügen und innerhalb einer gemäßigten Demokratie die Führung des Volkes in seine Hand zu nehmen.

Unter diesen Erinnerungen und Eindrücken steht die Jugendzeit des für innere Erlebnisse mehr als alle empfänglichen Sokrates. Seine Eltern waren arm; sie lebten von dem Verkaufe kleiner Bildwerke und dem Nebenerwerb der Mutter, die als geschickt in ihrem Berufe geschildert wird. Im »Lysis« wird der Vater als der beste aller Menschen bezeichnet. Die Armut des Sokrates wird von Xenophon und Platon nachdrücklich betont. Aber trotzdem hat es dem Knaben nicht an der Erziehung, die in Athen obligatorisch und öffentlich war, gefehlt — wie wir nach der Darstellung im Platonischen »Kriton« nicht bezweifeln können. Er wurde unterrichtet in der Gymnastik, Musik, Poesie und den Anfangsgründen der Geometrie. Athens Sitten trugen bereits starken demokratischen Anstrich. So kommt es, daß der arme Sokrates zu den vornehmen Kreisen Zutritt erhielt und die Söhne vornehmer Häuser kennen lernte. Wir sehen später in seiner Umgebung Xanthippos den Alkmäoniden, Kallias den Schwager des Kimon, Paralos, den Sohn des Perikles, Alkibiades den Mündel des Perikles, und die nahen Verwandten des Platon, seinen Onkel Kritias und seinen Vetter Charmides. Der Hauptgrund, daß dem Sokrates diese vornehmen Kreise offen standen, ist aber ohne Zweifel der, daß er zu »den starken Geistern«

gerechnet wurde, die von auswärts kommend seit 445 (Alberti, S. 15, 26, 46; Röck, S. 533, nimmt ungefähr das Jahr 450 als Beginn der Wirksamkeit des Protagoras an) in Athen auftauchten und durch die Kühnheit ihrer Meinungen besonders die Aufmerksamkeit dieser Kreise auf sich lenkten. Sie gaben sich selbst für Lehrer der Bildung und Tugend aus und legten in diesem Sinne sich den Namen Sophisten bei (Röck, S. 532). Auch sie verstanden unter Philosophie wie Sokrates nichts anders als Lebensweisheit und wollten nichts anders als eine Lebensweisheit geben.

Wir können uns ihr Erscheinen in Griechenland und Athen vollständig aus den Zeitverhältnissen, aus ihrem sogenannten Milieu, erklären. Kimon, der mit so weiser Mäßigung den Frieden in Athen unter den Parteien der Aristokraten und Demokraten und in Griechenland zwischen Athen und Sparta aufrecht erhielt, hatte es durchgesetzt, daß er mit 5000 Schwerbewaffneten den Spartanern im dritten messenischen Krieg (464—455) bei der Belagerung von Ithome zu Hilfe kommen konnte. Die Spartaner schickten das Heer, trotzdem sie um Hilfe gebeten hatten, zurück. Diese rücksichtslose Entlassung des erbetenen Hilfskorps empfanden die Athener natürlich als eine schwere Beleidigung. Sie sahen darin aber auch eine Niederlage der Kimonischen Politik. Die Demokratie unter Führung des Alkmäoniden Perikles konnte nunmehr mit Zuversicht ihr Haupt erheben und den Versuch wagen, die Beschränkungen der Freiheit des Volkes durch die altbewährten Einrichtungen der Verfassung Athens zu beseitigen. Ihr erster Anschlag galt dem Areopag. Ihm wurde durch den Antrag des Ephialtes im Jahre 462 die Aufsicht über die Staatsverwaltung, Gesetzgebung und bürgerliche Ordnung genommen, seine politische Machtstellung beseitigt, nur die Blutgerichtsbarkeit wurde ihm belassen. Der Antrag war in Abwesenheit des Kimon zum Beschluß erhoben. Bei seiner Rückkehr suchte er den Beschluß rückgängig zu machen. Die

Folge war seine Verurteilung durch das Scherbengericht zur Verbannung. Nun war Perikles alleiniger Führer der Bürgerschaft und blieb es auch für die inneren Angelegenheiten, nachdem Kimon auf Perikles' Antrag 456 aus der Verbannung zurückgerufen war. Er kam den Wünschen der demokratischen Volkspartei nur zu bereitwillig entgegen, alle wichtigen Entscheidungen legte er in die Hände des Volkes. Archonten, Ratsherren und niedere Beamte wurden fortan aus der Zahl aller Bewerber jährlich durch das Los bestimmt; die dem Areopag entzogenen Rechte wurden auf den Rat der 500, auf die Volksversammlung und auf die Geschworenen und Volksgerichte übertragen. Während früher die höheren Ämter unentgeltlich verwaltet wurden, erschien es jetzt der Volkspartei wünschenswert, den ärmeren Bürgern die Ausübung ihrer Rechte durch eine Entschädigung aus der Staatskasse zu erleichtern. Sogar für die Teilnahme an den dramatischen Aufführungen, welche an den Festen des Dionysos stattfanden, erhielten die Bürger in den Theorika oder Schaugeldern eine Bezahlung.

In der äußeren Politik ließ sich Perikles allerdings von den maßvollen Grundsätzen des Kimon leiten. Und so kam denn 445 der für dreißig Jahre geschlossene Friede zwischen Athen und Sparta zustande, in dem die Athener den Spartanern den Peloponnes überließen, die Spartaner die Herrschaft der Athener zur See und den Vorsitz im delisch-attischen Bunde anerkannten. Perikles stand nun auf dem Gipfel seines Ruhmes. Athen galt als Vormacht Griechenlands. Für den äußeren Glanz der Stadt tat Perikles alles: mit Hilfe des Phidias setzte er die Ausschmückung Athens durch Bauten und Bildwerke fort. Für Olympia schuf Phidias sein größtes Kunstwerk, die viel gepriesene Statue des Zeus, die 448 geweiht ward. Was Kimon auf dem Burgberg Athens zu bauen begonnen, Tor und Tempel, ward niedergerissen, und nun erhoben sich der Parthenon, die Propyläen, der kleine Niketempel nach einheitlichem Plan, im Stil aber charakteristische Merkmale des Über-

gangs vom Dorismus zum Jonismus an sich tragend. Und wie die Kunst, so entfaltet sich im Perikleischen Zeitalter auch die Literatur zur schönsten Blüte. Der vielgereiste Herodot aus Halikarnaß, der Vater der Geschichtsschreibung kommt nach Athen. Gleichfalls aus dem Osten war die Philosophie nach Athen gekommen, in Gestalt des Anaxagoras von Klazomenä. Perikles zog diesen in sein Haus und lud ihn zum Verkehr mit ihm und seiner zweiten Gattin der geistvollen Milesierin Aspasia ein. Perikles hat Recht, wenn er in der Leichenrede Athen als die Bildungsstätte für ganz Griechenland (*παιδευτήριον τῆς Ἑλλάδος*) bezeichnet. Zweifellos wurde in dieser Zeit in Athen und darüber hinaus bei dem Volke, das die Bauten und Bildwerke schauen, den dramatischen Aufführungen beiwohnen, die Schrift eines Anaxagoras, wie sie in Athen von Hand zu Hand ging, lesen und den Geschichten des Herodot von fremden Völkern und Ländern lauschen durfte, das Bildungsniveau in einer kaum zu überschätzenden Weise gesteigert.

Aber eins darf man nicht übersehen. Man zahlte einen teuren Preis für den Eintritt in diese Ruhmeshallen des Perikleischen Zeitalters. Man handelte in allem nach dem Grundsatz der Gleichmacherei, die alle wichtigen Entscheidungen den Zufälligkeiten des Loses, der Willkür der Majoritäten übertrug. Das sollte verhängnisvoll für Athen und ganz Griechenland werden. Nicht bloß der Glanz des Perikleischen Zeitalters, sondern auch der Ruhm der Befreiungskriege ward dadurch nachmals in tiefe Nacht getaucht. Darum wußte die aristokratische Partei wohl, was sie tat, wenn sie dem Perikles in Thukydides einem Verwandten des Kimon einen ebenbürtigen und überlegenen Politiker entgegenstellte. Allerdings ohne Erfolg. Denn Thukydides, der den Perikles öffentlich und heftig beschuldigte, daß er der Eitelkeit und der Genußsucht des Volkes schmeichle und zu diesem Zwecke die Staatsgelder verschwende, fiel dem Scherbengericht zum Opfer

und wurde verbannt (444). So wurde denn nach dem Grundsatz der Gleichmacherei weiter regiert, die Selbstherrlichkeit des Individuums proklamiert und dadurch der Entfesselung des Egoismus, der Atomisierung der Gesellschaft Vorschub geleistet. Hieraus läßt sich ein Grundzug jener starken Geister, die zu dieser Zeit in Athen auftraten, restlos ableiten; hieraus ist die einwandfrei bezeugte Kühnheit ihrer Meinungen vollständig zu erklären. Die Sophisten waren Anhänger der Gleichmacherei und schwammen in dem Strome, der in Athen alles, selbst einen Perikles, mit sich fortriß. Lykophron fordert die Abschaffung des Adels, Alkidamas eifert gegen die Sklaverei, Phaleas verlangt für alle Gleichheit des Besitzes und der Bildung, selbst die Forderung der politischen Gleichstellung der Frauen mit den Männern wird erhoben (man vergl. meine Schrift: Sokrates und Platon S. 5 u. 6). Das relative Recht mancher dieser Forderungen, wie der für diese Zeit allerdings undurchführbaren Abschaffung der Sklaverei und vor allem der Besserstellung der Frauen in Griechenland (Böck, S. 390 u. 456) darf natürlich nicht verkannt werden. Aber es kommt darauf an, aus welcher Quelle diese Forderungen hervorgingen; und da ist keine andere zu finden, als das Streben nach völliger Gleichberechtigung aller, das gerade zur Zeit des Perikles in der Luft lag und von ihm gefördert wurde. Es kommt ferner darauf an, zu welchen Folgerungen dies Streben sonst noch führte. Haben alle gleiches Recht und wird lediglich durch das Los bestimmt, wer Vorgesetzter und wer Untergebener sein soll, dann läßt sich der Gedanke nicht mehr abweisen, daß auch auf dem Gebiete der Religion, der Moral und — der Wissenschaft jede Meinung ihr gutes Recht hat und daß von etwas Allgemeinverbindlichem und Allgemeingültigem keine Rede mehr sein kann. Darüber später.

Wir haben zugestehen müssen, daß Sokrates ursprünglich den starken Geistern mit ihren kühnen Meinungen, den Sophisten zugerechnet wurde und wohl um deswillen

Zutritt zu den vornehmen Kreisen Athens fand. Wir sehen ihn in täglichem Verkehr mit den vielgenannten Sophisten Protagoras von Abdera, Gorgias von Leontinoi, Prodikos aus Julis auf Keos, Thrasymachos aus Chalkedon, Polos aus Agrigentum, Hippias aus Elis, Euenos aus Paros. Er wird auch von ihnen anerkannt und geschätzt, wie wir aus dem Lob ersehen können, das ihm der erste der Sophisten Protagoras in dem gleichnamigen Platonischen Dialog spendet. — Und doch stand Sokrates von Anfang an sein ganzes Leben hindurch auf einem ganz andern Boden, er war entschiedener Gegner der Sophisten. Vor allem er schwamm nicht im Strom der Gleichmacherei, sondern stellte sich ihm in seiner Weise entgegen, wie es dem Denker und Philosophen geziemte. Nicht zwar befehdete und bekämpfte er den Perikles in öffentlicher Rede, ihn angreifend und beschuldigend wie Thukydides, aber doch stand er entschieden mit seiner Gesinnung auf des letzteren Seite. Nichts ist uns sicherer überliefert, als daß er ein Gegner der Gleichmacherei war. Unablässig betont er: Nicht das Los kann entscheiden, wer Führer in der Schlacht, Lenker im Staat sein soll, sondern lediglich die Sachkenntnis, wie nur nach ihr bestimmt werden kann, wer Arzt ist und heilen kann, wer Steuermannn ist und das Schiff zu führen hat. Das scheidet ihn für alle Zeit von den Sophisten. Wir wissen nicht, daß das jemals anders gewesen ist, daß er einmal auf Seiten der Gleichmacher stand, sich an ihnen entwickelte (wie man behauptet hat) und sich von ihnen losrang. Als die ersten Sophisten nach Athen kamen, als Perikles auf der Höhe seines Ruhmes stand (445) und sein Gegner Thukydides verbannt wurde (444), war Sokrates allerdings erst 25 oder 26 Jahre alt. Nicht die Sophisten — so dürfen wir vermuten — haben ihn entwickelt, sondern die Ereignisse, deren Zeuge er war. Sie haben sein Urteil gereift und ihn schon in so frühen Jahren zum Gegner der Gleichmacherei gemacht. Daß man einen Miltiades im Kerker sterben ließ an den

Wunden, die ihm vom Feind des Vaterlandes geschlagen waren, daß man einen Themistokles in die Fremde und in den Tod jagte, daß Kimon und Thukydides demselben Schicksal der Verbannung verfielen — all diese Ereignisse haben dem jungen Sokrates die Augen geöffnet. Er war an sich zur Reflexion geneigt und wie kein anderer dazu befähigt. Was er erlebte, hat sein Urteil sozusagen vor der Zeit zur Reife gebracht.

Auch Hubert Röck bezeichnet es S. 457 als einen »echt sokratischen und als solchen anerkannten Gedanken, daß bei allen Unternehmungen die Sachverständigen das entscheidende Wort und die Oberleitung haben sollen, samt allen sich daraus ergebenden Anwendungen und Konsequenzen auf den einzelnen Lebensgebieten.« Ja er geht S. 461 so weit zu behaupten, »daß der Grundgedanke der Platonischen Staatsverfassung, nämlich die absolute, durch kein Gesetz beschränkte Herrschaft der Philosophen« (natürlich der Sachverständigen) »ursprünglich nicht dem Platon, sondern seinem Meister Sokrates angehört. Vielleicht sogar dem Wortlaute, sicherlich aber dem Sinne nach spricht der echte Sokrates aus den Worten des Platonischen zu uns: »»Wenn nicht die Philosophen in den Staaten zur Regierung gelangen, oder die jetzt sogenannten Regenten und Herrscher echte und rechte Philosophen werden und auf diese Weise beides, politische Macht und Philosophie, in eins zusammenfällt, die meisten Naturen aber, die sich gegenwärtig einer von beiden ausschließlich zuzuwenden pflegen, mit Gewalt ausgeschlossen werden, so gibt es für die Staaten keine Erlösung vom Übel und wie ich glaube auch nicht für das Menschengeschlecht.«« (Platon, »Staat«, V. 473).« So Hubert Röck, S. 461 f. Dagegen ist wenn man unter Philosophen die Sachverständigen versteht, nichts einzuwenden. In diesem Punkte ist also Platon nach Hubert Röck, S. 457 und S. 47 der echte Schüler des Sokrates gewesen. Ob es einen Sophisten gegeben hat, der zugunsten der Sachverständigen die Entscheidung durch

das Los bekämpfte? Ich kenne keinen. Röck nennt auch keinen. Solange aber dieser nicht gefunden ist, bleibt der unüberbrückbare Gegensatz zwischen Sokrates und den Sophisten bestehen.

Man bezeichnet die Zeit, wo die Sophisten in Athen auftreten, als die Aufklärungsperiode Griechenlands, als die Zeit, wo das Volk in Athen und über Athen hinaus von einem Bildungsstreben und Bildungseifer ergriffen war, den man füglich als Bildungsfieber und Bildungsschwindel charakterisieren könne, wo es anfing, den Wert des Wissens für das Leben, für die Öffentlichkeit zu schätzen. Diese Auffassung der Glanzzeit des Perikles ist nicht frei von Übertreibung. Darin hat Röck, S. 519—520 ganz Recht. Mit dem Bildungseifer eines Volkes, das den Anaxagoras und Protagoras der Gottesleugnung anklagte und den Perikles wegen des Verkehrs mit Anaxagoras verdächtigte, kann es nicht weit her gewesen sein.

Aber man wird nicht leugnen können, daß in dieser Zeit die Aufmerksamkeit weiter Kreise, insbesondere der Vornehmen, auf das Wissen und seine Bedeutung für das Leben, für die Öffentlichkeit gelenkt wurde. Das waren die Kreise, die sich auch dem Sokrates öffneten. Die Philosophen der früheren Zeit, der sogenannten kosmologischen Periode, hatten sich mit ihren Jüngern und Schülern zu engen Privatzirkeln abgeschlossen, die (wie *Diels*, Die ältesten Philosophenschulen der Griechen, Leipzig 1887, zeigt) aus Kultvereinigungen hervorgingen. Sie hatten sich einsam forschend, mit der Außenwelt, mit der Welt im großen, dem Himmelsgewölbe beschäftigt und auf das Wissen kaum einen Blick geworfen. Was für eine Bedeutung ihre Forschungen für das Leben, für die Öffentlichkeit haben könnten, diese Frage war garnicht in ihren Gesichtskreis getreten. Von der Außenwelt wandte man jetzt den Blick der Innenwelt zu. Der Mensch ward der Gegenstand der Forschung. Und wenn man vorher das Wissen naiv betätigt und gepflegt hatte,

begann man jetzt darüber zu reflektieren und es zugleich in seiner Bedeutung für das Leben und die Öffentlichkeit ins Auge zu fassen. An die kosmologische Periode der Philosophie schloß sich die anthropologische an. Die Schnelligkeit, mit der sich diese Wendung des Forschungsinteresses vollzog, zeigt sich besonders auffallend darin, daß das kosmologische System *Demokrits* von Abdera, eines Zeitgenossen des Sokrates, völlig unbeachtet blieb, trotzdem es die erste konsequente Durchführung der mechanischen Weltanschauung ist. Platon hält diesen größten Philosophen der kosmologischen Periode, der ihm der Zeit nach am nächsten stand, nicht einmal einer Erwähnung wert. Man war mit den früheren Philosophen bald fertig: sie hatten sich alle widersprochen, Demokrit dem Anaxagoras, die Herakliteer den Eleaten und die älteren Jonier einer dem andern. Über die Fragen nach der Außenwelt, über die kosmologischen Fragen läßt sich — so schloß man sofort — nichts Näheres ausmachen. Aber soll man darum das Wissen überhaupt verachten? Hat es denn nicht einen Wert für das Leben und die Öffentlichkeit? Ja wohl, einen großen Wert hat es für die Volksversammlungen, für die Gerichtsverhandlungen, in denen jetzt dank dem Staatsgrundsatz der Gleichmacherei jeder seine Stimme erheben kann. Hier gilt die eine Meinung soviel wie die andere. Es kommt darauf an, wie sie verteidigt wird. Wer sich aber mit der Philosophie beschäftigt hat, an ihren Wissensbestrebungen sich beteiligt hat, der versteht es am besten, seine Meinung zur Geltung zu bringen und den Gegner zu besiegen. Die gedankliche und sprachliche Schulung, welche diese Wissensbestrebungen verleihen, so ergebnislos sie sonst auch sind, erhöht die Leistungsfähigkeit für die Volksversammlungen und Gerichtsverhandlungen und sichert somit den Erfolg. Das lag auf der Hand und mußte zu einer Zeit, in welcher jeder seine Meinung geltend machen konnte und geltend machen mußte, wenn er eine Stellung

im Leben und in der Öffentlichkeit erringen wollte, ein großes Gewicht erhalten. So wurde in allen, denen etwas daran lag im öffentlichen Leben hervorzutreten, sonderlich in den vornehmen begüterten Kreisen das Bedürfnis nach einer solchen sprachlichen und gedanklichen Schulung wach.

Diesem Bedürfnis kamen die Sophisten entgegen. Sie boten sich an als Lehrer der Beredsamkeit, vor allem aber als Vermittler jener gedanklichen und sprachlichen Schulung, die nicht bloß beredt, sondern für alle Geschäfte des Lebens tüchtig macht, für die Staatsverwaltung ebenso wie für die Hauswirtschaft (Ökonomie). Sie traten als Vermittler eines Wissens auf, das zugleich ein Können ist und dessen eigentlicher Wert in diesem Können besteht. Es ist natürlich, daß sie dieses für das Leben und die Öffentlichkeit bestimmte Wissen nicht mehr wie die früheren Philosophen in Privatzirkeln einer kleinen Schar von Jüngern mitteilen, sondern mit demselben auf den Markt des Lebens treten und es in breitester Öffentlichkeit jedermann anbieten. Natürlich ist es auch, daß sie dieses angeblich brauchbare und nützliche Wissen in einer Zeit wo alles bezahlt wird, auch die Stimmabgabe bei den Volksversammlungen und Gerichtsverhandlungen, ja sogar der Theaterbesuch, nicht umsonst geben wollen, sondern sich bezahlen lassen. Die Sophisten sind eine Zeiterscheinung, die sich aus den Zeitverhältnissen völlig erklären und verständlich machen läßt.

Das eigentlich Charakteristische für die Wissenstheorie der Sophisten ist aber, daß sie dem Wissen den Eigenwert und Selbstzweck absprechen und es nur auf seine Brauchbarkeit und seinen Nutzen hin beurteilen und bewerten. »Scientia propter potentiam« — das ist ihr Grundsatz, wie später der Grundsatz des Bacon von Verulam und selbst eines Spinoza. Es war nicht der Grundsatz der alten Philosophen der kosmologischen Periode vom ersten bis zum letzten. Von Thales bis Demokrit legen sie dem Wissen einen Eigenwert und Selbstzweck bei.

Wenn *Thales* dadurch der Überwinder der Kosmogonien mit ihren vielen Prinzipien und der Begründer der Philosophie wird, daß er alles auf Einen Grund zurückführt und aus ihm abzuleiten sucht, so läßt er sich offenbar von dem Gedanken leiten, daß jeder zweite Grund entweder dasselbe Begründungsgebiet mit ihm oder ein besonderes Begründungsgebiet für sich in Anspruch nimmt, damit aber den ersten Grund beschränkt und in dieser seiner Beschränkung zur Folge herabsetzt. Und wenn *Anaximander* diesen Einen Grund darum sofort zum Unendlichen oder Unbeschränkten macht und weiter indem er alles aus ihm Abgeleitete und Entwickelte in seiner Richtung und Beschaffenheit von ihm bestimmt sein läßt und den Einen Grund als das Eine Ziel aller Dinge erkennt — »woraus alles hervorgegangen ist, darin muß es auch zurückkehren« —, so ist Anaximander wie Thales mit diesen aus keiner Erfahrung ableitbaren, nur durch die Vernunft zu entwickelnden, überempirischen, apriorischen Gedanken an die Erforschung der Dinge herangetreten, und beide haben in diesen Gedanken und dem auf Grund derselben Erforschten ein Wissen erworben, das seinen Wert nur in sich selbst haben kann. Desgleichen wenn die Pythagoreer in Maß und Zahl nicht bloß die Erkenntnisprinzipien, sondern auch die Seinsprinzipien der Dinge unter Händen zu haben behaupten, wenn die Eleaten alles für Eins erklären und die Herakliteer den unablässigen Fluß der Dinge, das Werden, für das einzig Wirkliche ansehen, wenn *Anaxagoras* die teleologische, *Demokrit* die mechanische Weltanschauung begründet. Jedenfalls wurden alle diese Behauptungen von diesen Philosophen aufgestellt in rein theoretischem Interesse, ohne Rücksicht auf ihre praktische Brauchbarkeit und ihren Nutzen für das praktische Leben.

Zur Zeit des Perikles fehlte dem Volke in Athen und auch den besseren Kreisen, jedenfalls ihren Lehrern den Sophisten, der Sinn und das Verständnis für die

Selbstlosigkeit und Uninteressiertheit der Forschungsarbeit dieser Philosophen, wie für das Naturwissen, das sie anstrebten. Nur Sokrates stand auf dem Boden dieser alten Forscher. Daß er kein Verächter des Naturwissens dieser Männer war, zeigt allein schon die Tatsache, daß er die ihm von Euripides geliehene Schrift des Heraklit studierte und die Schwierigkeit sie zu verstehen damit charakterisierte, es bedürfe dazu eines Delischen Schwimmers (die Taucher dieser Insel waren durch ihre Geschicklichkeit bekannt). (Röck S. 60.) Auch Anaxagoras' Schrift, die in Athen von Hand zu Hand ging, hat Sokrates ohne Zweifel gekannt. Röck zeigt (S. 51—60 und 415) sehr gut gegen Xenophon und Zeller, der Aristoteles folgt, daß Sokrates die gesunden Elemente von den verkehrten in den Naturstudien der alten Philosophen wohl zu unterscheiden wußte. Zwar ist ohne weiteres zuzugestehen, daß Sokrates kein Fachmann in den Naturwissenschaften war. Soweit hat Aristoteles recht, wenn er Metaphysik XIII, 4 den Sokrates den Physikern z. B. dem Demokrit gegenüberstellt; aber sein Wort Metaphysik I, 6, daß Sokrates sich mit den sittlichen Fragen befaßte und die ganze Natur beiseite ließ, ist mißverständlich. Noch mißverständlicher oder vielmehr unmißverständlich falsch und durchaus nicht im Sinne des echten Sokrates sind die wahrhaft ergötzlichen Gegengründe des Xenophontischen Sokrates (Mem. IV, 7, 6. Röck, S. 52) gegen die Annahme des Anaxagoras von der Gleichartigkeit des Feuers und der Sonne. Die Stelle der Memorabilien I, 1, 13 und 14 (Röck, S. 52) und die Stellen des Theätet 152 d e und Sophistes 242 c d (Alberti, S. 48—50) zeigen deutlich, daß Sokrates einen klaren Überblick über die Philosophen hatte, die sich um ein Naturwissen bemühten.

Daß er nicht bei ihnen stehen blieb, sondern das Wissen zum Gegenstand seiner Forschungen machte, kam eben daher, daß er ein Kind seiner Zeit war und den Anforderungen dieser seiner Zeit gerecht zu werden suchte. Aber das Wissen als solches hat Sokrates

zum Gegenstand seiner Forschung gemacht, er legt ihm einen Eigenwert und Selbstzweck bei, er hat es nicht bloß auf seine Brauchbarkeit und seinen Nutzen für das Leben angesehen. So ist das Wissen der Grundbegriff seiner Philosophie geworden. Daran müssen wir festhalten, obwohl wir Hubert Röck gern zugeben, daß Sokrates nur eine Lebensweisheit geben wollte und unter Philosophie nichts als Lebensweisheit verstand (S. 534).

Wie können wir beides miteinander vereinigen? Gewöhnlich wird angenommen, daß wir alle unsere Erkenntnisse nur gewinnen, um der Not des Lebens zu steuern und abzuhelfen, um uns im Leben einzurichten und uns den Umständen anzupassen. Wenn sie dieses leisten, so haften sie in der Erinnerung fest und haben für uns einen bleibenden Wert: wir können sie bei gegebener Gelegenheit immer wieder anwenden. So haben unsere Erkenntnisse ursprünglich alle nur einen Lebenswert. Neuerdings wurde bekanntlich für die Erkenntnis das Prinzip des kleinsten Kraftmaßes geltend gemacht (vergl. Gustav Portig, Das Weltgesetz des kleinsten Kraftaufwandes in den Reichen der Natur, 1903—04, und Avenarius, Philosophie als Denken der Welt gemäß dem Prinzip des kleinsten Kraftmaßes), nach dem wir mit unserm Denken der Kraftersparnis wegen möglichst allgemeine Begriffe und Gesetze aufstellen. Darnach hätte dann eigentlich alles Erkennen nur einen Lebenswert. Andere hingegen, die dem Erkennen doch nicht allen Eigenwert absprechen mochten, haben gemeint, durch eine assoziative Übertragung des Wertbegriffs vom Zweck (dem Leben nämlich) auf das Mittel (das Erkennen) würde allmählich auch das Erkennen selbst als wertvoll betrachtet. Und so würde ihm ein Eigenwert zugeschrieben, der ihm ursprünglich nicht zukomme; ähnlich etwa, wie das Geld ursprünglich nur um dessen willen, was man mit ihm kaufen kann, geschätzt würde und schließlich auch um seiner selbst willen z. B. vom Geizhals aufgespeichert und sorgfältig verwahrt, ja bewundert

und angebetet würde. Daß die Alten von dem Prinzip des kleinsten Kraftmaßes und von dieser assoziativen Übertragung noch nichts gewußt haben, wird man wohl ohne Beweis zugeben. Aber etwas anderes wußten sie bereits, was unsere Modernen vergessen haben, daß nämlich das Erkennen nur dann einen Wert hat, wenn es wahr ist.

Schon das Gedicht des Parmenides handelt in seinem ersten Teile über die Wahrheit, in seinem zweiten Teile über die Scheinwelt. Und ebenso unterscheidet Heraklit die Welt der wahren Wirklichkeit von dem trügerischen Schein. Beide sind der Überzeugung, daß die Sinne uns täuschen und daß nur das Denken (die Vernunft) uns über die Wahrheit belehren kann. Beide nennen die Vernunft merkwürdigerweise *λόγος*, also verstehen darunter die vernünftige Rede. Auch Demokrit unterscheidet das *ἐτεῇ* (in Wirklichkeit) und das bloß *νόμῳ* (scheinbar) oder das objektiv und subjektiv Wirkliche und nennt die Erkenntnis, durch die wir das erstere gewinnen, eine echte (*γνησίη*), die dem letzteren entsprechende eine dunkle (*σκοτίη*).

Gemäß ihrem Prinzip der Gleichmacherei haben die Sophisten diesen Unterschied zwischen Wahrheit und Falschheit, wahren und falschen Erkenntnissen beseitigt. Alle Meinungen sind nach ihnen an sich genommen, abgesehen von ihrer Brauchbarkeit und ihrem Nutzen für das Leben, gleichwertig. »Ich nenne nur einiges nützlicher, als anderes — so sagt *Protagoras* ausdrücklich —, aber nichts wahrer.« Was jedem scheint, das ist für ihn wahr (vergl. meine Schrift »Sokrates und Platon« S. 6—8). Allerdings ist es Platon, der heftige Gegner der Sophisten, dem wir diese Mitteilung verdanken. Aber Platon belehrt uns auch, daß Protagoras seine Theorie nicht auf das Gebiet der Sittlichkeit und Religion ausgedehnt habe. Von den Göttern, so läßt er Protagoras sagen, seien den Menschen Gerechtigkeit und Scham (*δίκη* und *αἰδώς*) gegeben, damit sie im Kampf des Lebens zu gegenseitiger

Erhaltung dauernde Verbindungen schließen könnten — ein deutlicher Beweis, daß Platon bei Protagoras Licht und Schatten richtig verteilt, und sein Bericht Glauben verdient. *Gorgias* lehrt: »Es gibt nichts; und wenn es auch etwas gäbe, könnten wir es doch nicht erkennen; und wenn wir es auch erkennen könnten, könnten wir es Anderen nicht mitteilen.« Mag man mit Windelband, dem auch Röck (S. 13—16) zustimmt, geneigt sein, diese Äußerung des Gorgias für eine groteske Persiflage der früheren Philosophen zu erklären, daran ist doch nicht zu zweifeln, daß der Sinn dieser Äußerung nur der sein kann: alle Meinungen seien an sich genommen gleich wertlos, oder die Unterscheidungen von wahren und falschen Meinungen sei unmöglich.

Was Protagoras noch nicht gewagt hatte, die Vergleichgültigung der Wahrheit auch für das sittliche und religiöse Gebiet in Anspruch zu nehmen, — das holten die späteren Sophisten nach. Gewiß, wenn es nichts Allgemeingültiges auf dem Gebiete des Wissens gibt, dann gibt es auch nichts Allgemeinverbindliches auf dem Gebiete der Sittlichkeit, des Rechts, der Religion; denn das Allgemeinverbindliche kann ja nur allgemeinverbindlich sein, wenn es allgemeingültig ist. Aber um zu dieser Folgerung, so unausweichlich und notwendig sie war, fortzuschreiten, dazu haben ohne Zweifel die Geschichten des *Herodot* über die ganz verschiedenen und entgegengesetzten sittlichen, religiösen und rechtlichen Anschauungen der fremden Völker das wesentlichste beigetragen. Die Frage, ob es denn auf dem Gebiete der Sittlichkeit, der Religion und des Rechts etwas an und für sich Gültiges (von Natur Gültiges, wie man sich ausdrückte) gebe oder ob alles auf einer Einrichtung und Anordnung (Satzung, wie man sagte) und damit auf einem bloßen Herkommen beruhe, war durch die Geschichtserzählungen eines Herodot unmittelbar nahegelegt.

Und diese Frage wird von den Sophisten in dem Sinne beantwortet, daß alles in Religion Sitte und Recht

Geltende auf eine Satzung oder wenn auf die Natur, doch nur auf die individuelle Natur des Einzelnen, auf das subjektive Belieben zurückzuführen sei. Nach Thrasymachos von Chalkedon verdanken die Gesetze ihren Ursprung dem Streben der Stärkeren, die Schwächeren mit scheinbarem Recht vergewaltigen zu dürfen, während umgekehrt Kallikles die Entstehung der Gesetze aus einer Verbindung der Schwächeren ableitet, die sich der Stärkeren mit Erfolg erwehren wollen. Polos leugnet, daß es für das Glück der Menschen erforderlich sei, den Gesetzen zu gehorchen; Trasymachos meint, daß nur der Dumme sich ihnen unterwerfe, und daß Unrechtleiden, nicht Unrechttun eine Schande sei. Kritias meint, die Götter seien von klugen Staatsmännern erfunden. Prodikos ist der Ansicht, die Menschen hätten aus Allem, was ihnen zum Segen gereiche, Götter gemacht. Protagoras endlich erklärt, von den Göttern etwas zu wissen, daran hindere die Schwierigkeit des Gegenstandes und die Kürze des menschlichen Lebens. (Röck, S. 146.)

Daß viele Elemente in Religion, Sitte und Recht auf der subjektiven Willkür Einzelner oder auf der Satzung einer größeren oder geringeren Mehrheit oder auf anderen mehr oder minder zufälligen Umständen beruhen, kann natürlich nicht geleugnet werden. Röck weist das S. 449 ff. von der Verspeisung der Leichen der Väter und dem Ersatz dieser Sitte durch die Feuer- und Erdbestattung sehr gut nach, weniger gut von der Entstehung der eigentlich christlichen Lehren der Trinität und Christologie S. 111. Dieser subjektive Faktor wird auch einem Sokrates, den wir als Vertreter einer geläuterten Religiosität kennen lernen werden, nicht entgangen sein. Aber wie summarisch ist doch das Verfahren der Sophisten! Sie führen alles in Religion, Sitte und Recht Geltende auf Satzung zurück. Nach ihrem Prinzip der Vergleichgültigung aller Wahrheit bedeutet aber Satzung nichts anderes als subjektives Belieben und individuelle Willkür. Dagegen legte Sokrates entschieden

Protest ein, mit allen ihm zu Gebote stehenden Mitteln kämpfte er gegen solche Zersetzung des Wahrheitsbegriffs. Sokrates ist mit Parmenides, Heraklit und Demokrit der Überzeugung, daß es einen Unterschied zwischen Wahr und Falsch, zwischen Wirklichkeit und Schein gibt; und er geht nicht von dem ab, was auch schon Parmenides und Heraklit gemeint hatten, daß uns der *λόγος* (die vernünftige Rede) über das was wahr und wirklich ist belehren könne. Er hält an dem überindividuellen, alle Individuen bindenden und insofern allgemeingültigen Charakter der Wahrheit fest. Der *λόγος* die vernünftige Rede wird bei ihm zum *διάλογος* zur Unterredung mit Anderen; er ist der Meinung, daß die Unterredung mit Anderen, die gemeinsam mit Anderen in Rede und Gegenrede gepflogene Untersuchung, notwendig zur Auffindung und Anerkennung der überindividuellen alle Einzelnen bindenden Wahrheit führen müsse. Darin unterscheidet er sich grundsätzlich von den Sophisten und ist von ihnen durch eine unausfüllbare unüberbrückbare Kluft getrennt. Was bedeutet dem gegenüber die Tatsache, die man immerhin anerkennen kann, daß »die Kunst der richtigen Unterscheidung und Bestimmung der Worte«, in welcher Sokrates groß ist, auch schon ein Prodikos vor und neben ihm übt? Nicht die stärkere Nuance des Radikalismus bei Sokrates, wie Röck S. 408 meint, unterscheidet die Dialektik des Sokrates von der der Sophisten und gibt ihr die durchschlagende Wirkung auf Mitwelt und Nachwelt, sondern lediglich die tiefe Macht der ewigen objektiven Wahrheit, an die er glaubt.

Aber auch darin unterscheidet er sich von den Sophisten, daß er kein fertiges Wissen anbietet, sondern nur durch Unterredung mit Andern, durch gemeinsame Untersuchung die Wahrheit glaubt auffinden und zur Anerkennung bringen zu können. Sokrates ist in erster Linie ein Liebhaber der Weisheit, ein Forscher nach derselben. Protagoras hatte sich zuerst als Sophisten im Sinne eines Lehrers der Bildung und Tugend oder

der Lebensweisheit bezeichnet (Hubert Röck S. 532). Ein Lehrer der Weisheit mußte doch im Besitz der Weisheit sein. Sokrates war aber nach Platon der Meinung, daß nur Gott allein weise sei und der aufrichtige Wahrheitsforscher darum nicht als Weiser wohl aber als Liebhaber der Weisheit, als Philosoph bezeichnet werden könne. Den im Dialog Phädrus von Platon mitgeteilten Ausspruch des Sokrates, daß nur Gott allein die Weisheit zukomme, dem Menschen aber nur die Liebe zur Weisheit eignen könne, würde Röck S. 514 schwerlich dem Sokrates absprechen, wenn er ihn nicht von vornherein für einen Sophisten und radikalen Atheisten hielte. Ich muß an der Autorschaft des Sokrates gerade bei diesem Wort festhalten. Es ist ganz besonders charakteristisch für seine Philosophie, für seine Religiosität, für sein Leben und Lehren. Röck macht es durch eine eingehende ausführliche Darlegung wahrscheinlich, daß der Name Philosoph sich erst im Sokratischen Kreise eingebürgert habe, will aber nicht den Sokrates, sondern den Sophisten Protagoras als Urheber dieses Namens anerkannt wissen, worin ihm sicher niemand, der die von ihm angeführten Stellen S. 534 u. 514 kennt und würdigt, zustimmen wird (Röck, S. 513 ff.). Jedenfalls hat Sokrates nicht wie die Sophisten ein fertiges Wissen angeboten, sondern in Unterredung mit andern ein Wissen zu gewinnen gesucht. Ihm gebührt darum der Ehrenname eines Philosophen als eines Liebhabers der Weisheit, während die Sophisten mit Protagoras an der Spitze sich, sofern sie im Besitz des Wissens zu sein glaubten, als Lehrer der Weisheit bezeichnen konnten.

Um das Wissen handelt es sich für Sokrates ebensowohl wie für die Sophisten, aber die Sophisten betrachten das Wissen und werten es nur insofern es nützlich und brauchbar für das Leben ist, Sokrates sucht dasselbe als für alle Einzelnen verbindlich und in diesem Sinne allgemeingültig festzuhalten und

legt ihm darum einen Eigenwert und Selbstzweck bei. Diese Auffassung des Sokrates entspricht einzig und allein der Stellung, die das Wissen in unserm Bewußtsein einnimmt. Das Kind erwirbt die ersten Erkenntnisse unwillkürlich, indem es die Dinge und Vorgänge seiner Umgebung mit Namen bezeichnen lernt. Es ist nicht zu leugnen, daß es diese Erkenntnisse zur Abhilfe seiner Lebensnöte und Lebensbedürfnisse benutzt — es ruft nach der Mutter, der Flasche usw. — also den Zwecken des Lebens unterordnet oder für diese Zwecke gebraucht. Aber einmal sind nicht alle ursprünglich erworbenen Erkenntnisse von der Art, daß sie zu den Zwecken des Lebens in Beziehung stehen oder in Beziehung gesetzt werden könnten. Es ist für die Zwecke des Lebens wirklich gleichgültig, ob der Stuhl eine gelbe oder braune Farbe hat. Ferner ist es ein großer Unterschied, ob das Kind die Erkenntnisse später nachdem sie erworben sind, den Zwecken des Lebens unterordnet und so die erworbenen anwendet, oder ob es die Erkenntnisse ursprünglich um dieser Zwecke willen erwirbt. Das letztere ist wie gesagt keineswegs der Fall: die Erkenntnisse werden vom Kind ursprünglich unwillkürlich erworben. Ganz falsch ist darum auch die Annahme, daß wir den Wert- und Zweckbegriff von den Dingen, welche kennen zu lernen sich als brauchbar und nützlich erweist, auf das Erkennen selbst übertragen und ihm so einen Eigenwert und Selbstzweck zuschreiben. Das Geld wird ursprünglich erworben, um es als Kaufmittel zu benutzen, also wegen seiner Brauchbarkeit zum Ankauf von Gegenständen; und so kann der Wertbegriff von den Gegenständen, für die es als Mittel dient, auf das Geld übertragen werden. Mit dem Erkennen verhält es sich ganz anders. In ihm als solchem spielt der Begriff des Wertes und Zweckes überhaupt keine Rolle weder in den ursprünglichen und ersten Erkenntnissen, die wir unwillkürlich erwerben, noch in den Erweiterungen und Ergänzungen dieser ursprüng-

lichen und ersten Erkenntnisse. Allen Erkenntnisfortschritt können wir als eine Erweiterung und Ergänzung ursprünglicher, unwillkürlich erworbener Erkenntnisse bezeichnen, aber diese Erweiterung und Ergänzung besteht nicht in einfachen Zusätzen, sondern ist nur eine Erkenntnisberichtigung und Erkenntnisverbesserung: nur dadurch, daß wir das Verkehrte durch das Richtige, das Falsche durch das Wahre ersetzen, kommt der Erkenntnisfortschritt zu stande. Nur kurze Zeit streckt das Kind die Ärmchen dem Monde entgegen, behandelt es den eigenen Körper wie andere Dinge, nennt sich selbst mit seinem Namen in der dritten Person, faßt alles als beseelt und belebt auf, nennt alle Frauen Mama, alle Männer mit Bärten Papa; nur kurze Zeit, dann tritt bei ihm das Richtige an die Stelle des Verkehrten, das Wahre an die Stelle des Falschen. Ursprünglich zu eng gefaßte Vorstellungen werden erweitert, ursprünglich zu weite verengert. Das Neue wird zunächst immer auf das Bekannte, Alte zurückgeführt und nach ihm benannt und dann von ihm unterschieden. (Vergl. meine Schrift Vom Lernen S. 25 ff.)

Nicht anders als bei der Entwicklung des Kindes gestaltet sich auch der Erkenntnisfortschritt in der Geschichte der Menschheit. Um 600 v. Christus wird die mythologische und poetische Auffassung der Welt durch die philosophische und rationelle überwunden und damit von Thales die Philosophie begründet. Beim Beginn unserer Zeitrechnung tritt an die Stelle der Veräußerlichung des Daseins im Heidentum die Wertschätzung der Innerlichkeit im Christentum. Mit dem Eintritt der Neuen Zeit wird (1553) die dem Sinnenschein entsprechende Auffassung des Weltalls durch die mathematische ersetzt. Jedes neue philosophische System ja jeder neue philosophische Gedanke tritt als Kritik früherer Systeme und früherer Gedanken auf. Immer handelt es sich um die Unterscheidung des Verkehrten vom Richtigen, des Falschen vom Wahren: der Begriff der Wahrheit ist

der für das Erkennen maßgebende und entscheidende, nicht der des Zweckes. (Vergl. meine Schrift Vom Lernen S. 30.) Wahrheit ist aber, wie ebensowohl die Sophisten, als Sokrates anerkennen, etwas alle Einzelnen Bindendes, für alle Verbindliches und darum Allgemeingültiges. Weil die Sophisten, insbesondere Protagoras das Allgemeingültige in diesem Sinne nicht anerkennen, deshalb leugnen sie, daß es eine Wahrheit gibt. In dieser seiner Wahrheit besteht der Wert des Erkennens, nicht in seiner Beziehung auf etwas von ihm Verschiedenes, darum hat es einen Eigenwert und Selbstzweck. Gewiß was wahr ist, bewährt sich auch im Leben, aber nicht darum ist es wahr, weil es sich bewährt, sondern umgekehrt, weil es wahr ist, bewährt es sich und nur darum weil es wahr ist, kann es sich bewähren (vergl. meine Schrift Grundzüge der Erkenntnistheorie S. 87—88, 84—85, 18—19), wie entsprechend etwas nur wirken kann, weil es wirklich ist, aber nicht darum wirklich ist, weil es wirkt. Was allgemeingültig ist, ist auch allgemeinverbindlich zunächst für das Erkennen — es muß von Allen anerkannt werden; dann aber auch für das Leben, wenn es sich auf das Leben anwenden läßt, was ja keineswegs bei allen allgemeingültigen Erkenntnissen möglich ist. Aber auch umgekehrt, das für das Leben Allgemeinverbindliche kann nur allgemeinverbindlich sein, weil es allgemeingültig. So hängt das Wissen, trotzdem es seinen Wert in sich selbst hat, mit dem Leben zusammen, und kann zu einer Lebensweisheit werden. So ist es verständlich, wie Sokrates trotzdem die Idee des Wissens oder das Wissen an sich den Mittelpunkt seiner Philosophie bildet, doch nichts anderes geben wollte als eine Lebensweisheit.

3. Methode und Grundgedanke der Sokratischen Philosophie.

So wenig wir das Leben und die Lehre des Sokrates voneinander trennen können, ebensowenig auch die Methode

und den Grundgedanken seiner Philosophie. Beide sind von gleicher Art: die Methode ist nach ihrem Ursprung und Ziel ethischer Natur, und der Grundgedanke ist nicht bloß dies, sondern er bildet zugleich die Grundlage der Ethik. Man hat viel von dem Sokratischen Nichtwissen gesprochen und dasselbe etwa im Sinne der docta ignorantia des Nikolaus von Cues als Ausgangspunkt seiner Philosophie und aller Philosophie bezeichnet. Es ist zu beachten wichtig, daß das Sokratische Nichtwissen immer ein Wissenwollen, also ein Erkenntnisstreben mit einem bestimmten Ziel, eine bestimmte Fragestellung voraussetzt. Es ist also ohne ein mehr oder minder umfangreiches Wissen nicht denkbar. Der, welchem ein Problem aufgeht, ist ein Wissender gegenüber denjenigen, die nichts von einem solchen Problem sehen; er ist es auch dann, wenn er die Mittel zur Lösung des Problems nicht in der Hand haben sollte. Aber auch abgesehen davon ist das Nichtwissen des Sokrates arg übertrieben worden, wie Hubert Röck S. 414 ff. gegen Zeller gut nachweist. Wir haben schon gesehen, daß Sokrates mit den gesunden Elementen der Naturforschung seiner Vorgänger bekannt gewesen sein muß, und werden zeigen, wie der Grundgedanke seiner Philosophie die unentbehrliche Grundlage der Ethik bildet.

Was hat es denn nun mit dem Nichtwissen des Sokrates auf sich? — Sokrates kämpft gegen das Scheinwissen und den Wissensdünkel, die *δοξοσοφία* (»Sophistes« 231). Dieser stellt er die wahre *σοφία* entgegen. (Schon in dem Worte *δοξοσοφία* liegt ein doppeltes, ein logisches und ein ethisches Moment. *δόξα* ist bloße Meinung im Gegensatz zu gesicherter Erkenntnis und dient so dem Schein statt der Wahrheit; danach ist es die Meinung, in welcher man bei anderen steht, der Ruf, der immerhin täuschen kann; dann wird es, wenn man sich statt auf Wahrheit auf den Schein, statt auf Selbsterkenntnis auf die Meinung und das Urteil Anderer über sich stützt, zum Ruf oder Ruhm, den man geflissentlich

sucht, zur Ruhmsucht und gewinnt so die Bedeutung einer Eigenschaft, die den eigenen Stolz auf etwas nicht Vorhandenes mit dem Irrtum oder gar der Lüge derer verbrämt, die da glauben oder behaupten, jener Stolz habe eine genügende Unterlage in den Tatsachen oder man sei zu dem Selbstvertrauen berechtigt. Verbunden mit *σοφία* kommt also der Begriff darauf hinaus, daß sich in der *δοξοσοφία* Schein und Dünkel, Lüge und Ruhmsucht miteinander verbinden, um eine Weisheit zu heucheln, die nicht vorhanden ist. Dieses auf Selbsttäuschung beruhende eingebildete Wissen mit Dünkel verbunden ist die große Leere, die niemand füllen kann, weil der Hochmut den Riegel vorschiebt; es ist das größte Hindernis der wahren Weisheit. Letztere ist die ihren Halt nicht in äußeren Zwecken, ihren Glanz nicht bei anderen Menschen suchende, sondern ihren Wert und ihre Macht in sich selbst in der Wahrheit tragende richtige Erkenntnis von Innen- und Außenwelt, und als solche sucht sie die ihr innewohnende Macht geltend zu machen in einem sich nach ihren unverrückbaren Sätzen richtenden Handeln.) Diese *σοφία* bemüht sich Sokrates in gemeinsamer Untersuchung mit Andern durch Rede und Gegenrede zu gewinnen. Jenes Scheinwissen und jener Wissensdünkel tritt ihm vor allem bei den Sophisten entgegen, die ein fertiges Wissen anboten und sich durch allgemeine Behauptungen hervortaten. Darum war er ihr grundsätzlicher Gegner und bekämpfte sie unablässig. Man wird nicht leugnen können, daß Sokrates dieses Scheinwissen in schärfster Weise verurteilte und als Wahnsinn und Narrheit (Röck, S. 44 und 49) charakterisierte. Aber es heißt doch wirklich zu weit gehen, wenn Röck daraufhin den Sokrates zu einem Psychiater machen will und von einer Pathologie und Therapie der Doxosophilis redet (Röck, S. 20--40). Immerhin muß es als ein Verdienst Röcks anerkannt werden, daß er in seiner Darstellung des Sokrates auf diesen Punkt so großes Gewicht gelegt hat.

Auch in dem, was er S. 45 und S. 292—307 über die Forderung der Selbsterkenntnis, die mit der Bekämpfung des Scheinwissens notwendig zusammenhängt, auseinandersetzt, werden wir ihm nur zustimmen können. Das Scheinwissen wird bei Sokrates bekämpft und die Forderung der Selbsterkenntnis geltend gemacht um der Ethik willen. Vor allem aber der Kampf des Sokrates gegen das Scheinwissen, den Röck so nachdrücklich betont, ermöglicht uns, eine klare und bestimmte Antwort auf die Frage zu geben, was es mit dem Nichtwissen des Sokrates eigentlich auf sich habe. Um seine Mitunterredner vom Scheinwissen und Wissensdünkel zu befreien, nimmt er die Maske des Nichtwissens vor. Bleibt auch das Gespräch ohne Ergebnis, die Leitung desselben zeigt, daß Sokrates von Anfang an sich seines Zieles sehr wohl bewußt ist; und dieses Ziel ist kein anderes, als den Mitunterredner von seinem vermeintlichen Wissen oder Wissensdünkel zu befreien. Das beste Mittel dazu ist natürlich die Bloßstellung und Beschämung des Mitunterredners, der anfangs sehr beherzt und mutig die Fragen des sich unwissend stellenden Sokrates beantwortet, dann immer kleinlauter wird und endlich, nachdem die Überlegenheit des Sokrates deutlich zutage getreten ist, verstummen muß. So verbindet sich mit dem Sokratischen Nichtwissen die Sokratische Ironie; und das zeigt deutlich, daß sein Nichtwissen den Gegnern gegenüber nur eine Maske war, die er bei seinen Unterredungen anlegte. Dabei bleibt bestehen, daß Sokrates kein fertiges Wissen zu besitzen vorgab und zu vermitteln sich erbot, vielmehr ehrlich überzeugt war, das überindividuelle, allgemeingültige und darum Alle bindende Wissen nur in gemeinsamer Untersuchung mit Anderen durch Rede und Gegenrede finden zu können. Diese ehrliche Überzeugung, diese Demut des echten Forschers ist der fruchtbare Boden, der bereit ist den Segen der Wahrheit zu empfangen, der keimkräftige Untergrund für alle Rezeptivität und Produktivität. Sein Nichtwissen

war nicht selbst Ironie. Aber es mußte und durfte sich zu pädagogischen Zwecken in das Gewand der Ironie kleiden. Er war der mutwilligen Selbstzufriedenheit der Sophisten und ihrer scheinbar herablassenden und doch so hohlen Weisheit gegenüber im Recht mit seiner Ironie.

Sokrates hat ohne Zweifel dadurch, daß er sich unwissender als seine Mitunterredner stellte und dann doch seine geistige Überlegenheit ins vollste Licht setzte, also durch seine Ironie, vielfach Anstoß erregt und sich Feinde zugezogen, wie Hubert Röck S. 62—64 auseinandersetzt. Es mag auch richtig sein, daß neben und vor Sokrates die Sophisten bereits diese Kunst der negativen Dialektik oder der Elenktik (des Widerlegens) übten, wie denn Platon sie im »Sophistes« (231) als die echte Sophistik bezeichnet. Aber es ist doch merkwürdig, daß Röck ganz übersieht, wie Sokrates im Unterschied und Gegensatz zu den Sophisten diese Widerlegungskunst zur Bekämpfung des von ihm als Wahnsinn bezeichneten Scheinwissens benutzt, um so merkwürdiger, weil er um deswillen den Sokrates sogar zum Psychiater machen möchte. Wissen wir denn etwas ähnliches von irgend einem der Sophisten? Gerade hierin, in der Benutzung der Widerlegungskunst zur Bekämpfung des Scheinwissens liegt der Grund, warum dem Sokrates vor den Sophisten eine Vorzugsstellung schon im Altertum und bis auf die Gegenwart mit Recht eingeräumt wurde, nicht in dem angeblichen radikalen Atheismus des Sokrates, den Hubert Röck mit Unrecht (wie wir sehen werden) dafür in Anspruch nimmt (S. 408 und 540). Wenn wir Röck (S. 63) auch zugeben müssen, daß die Dialektik des Platonischen Sokrates vielfach Buchdialektik ist, so bleiben doch bei Platon und insbesondere Xenophon für den negativen Teil dieser Dialektik (die Elenktik) eine große Zahl lebensvoller und lebenswarmer Gespräche übrig — die meisten eigentlich elenktischen Gespräche sind von dieser Art —, die sicherlich ihren Zweck erreicht haben, den beschämten Mitunterredner wenn auch

sehr zu seinem Verdruß vom Scheinwissen zu reinigen. Hier vor allem, in dieser negativen Seite seiner Methode, zeigt sich die Meisterschaft des Sokrates; insbesondere die ironische Selbstbeurteilung zu Beginn der Gespräche und die Beschämung des Gegners am Schluß derselben ist meisterhaft.

Diese negative Seite der Methode des Sokrates entspricht der indirekten Methode des *Aristoteles*, nach der zuerst die Meinungen Anderer über eine Frage einer vorläufigen Prüfung unterzogen werden, ehe der Autor seine eigene Meinung kundgibt. Sie entspricht auch unserer damit im wesentlichen übereinstimmenden Methode, der positiven Darstellung des Gegenstandes eine historisch-kritische vorangehen zu lassen. Oder auch der scholastischen Methode, nach der alle logisch möglichen Beantwortungen einer Frage zuerst aufgestellt und dann bis auf eine, an der dann festgehalten wird, widerlegt werden. Aber wie sehr unterscheidet sich doch die Sokratische Methode von diesen trockenen schematischen Verfahrungsweisen! Wieviel lebensvoller und lebenswärmer ist sie, wieviel größer muß darum auch ihre Wirkung gewesen sein!

Unter Dialektik ist bei Sokrates eigentlich nur das Gespräch, das *διαλέγεσθαι* oder der *διάλογος* zu verstehen, insofern er den Zweck hat, durch Unterredung mit Andern gemeinsam die für Alle geltende, sie Alle bindende Wahrheit zu finden.

Dem negativen Teile der Dialektik, welcher die Beseitigung des Scheinwissens zum Ziele hat, folgt dann der positive Teil: die Auffindung oder Entdeckung der Wahrheit. Man hat diesen Teil seiner Methode als die Sokratische Mäeutik oder Gedankenentbindungskunst bezeichet nach dem Vorgange des Sokrates, der sein Verfahren im »Theätet« mit der Berufstätigkeit seiner Mutter als Hebamme vergleicht. Wie seine Mutter die Kinder ans Licht zieht, so will Sokrates die Gedanken wecken, die im Schoß der Seele des Mitunterredners schlummern.

Sokrates versucht das durch geschickt gestellte Fragen, die den Mitunterredner zum Insichfinden, nicht bloß zum Selbstfinden des Gesuchten anleiten. Das erstere, daß es sich um ein Insichfinden handelt, ist Platons Meinung, wie der Dialog »Menon« insbesondere deutlich zeigt. Das letztere (Anleitung zum Selbstfinden) scheint Xenophons Auffassung des positiven Teiles der Sokratischen Methode gewesen zu sein. Das Insichfinden schließt natürlich das Selbstfinden ein, aber es besagt mehr. Wir brauchen dabei indes nicht an die Schau der Ideen in einem präexistenten Dasein zu denken, von der Platon in mythischer Weise spricht. Ebensowenig an eigentlich eingeborene Ideen, die wir erst bei Cicero finden, und die Locke abgetan hat. Unsere Denktätigkeit wird offenbar durch Gesetze geregelt, beherrscht, gestaltet, die wir als Begriffe bezeichnen können, welche in unserm Bewußtsein funktionieren. (Vergl. meine Schrift Kant und seine Vorgänger. Was wir von ihnen lernen können. S. 27 u. 107, S. 95 u. 96.) Wir lernen natürlich diese Gesetze nur aus unsern Denkvorgängen, aus dem Vollzug derselben kennen, finden sie in ihnen vor, entdecken sie in ihnen. In diesem Sinne können wir denn auch von einem Inunsfinden der Wahrheit reden.

Aristoteles hebt (Metaphysik XIII, 4) als besonderes Kennzeichen der Sokratischen Methode die Induktion und die Definition hervor. Mit Recht. Sokrates untersucht die Begriffe, die uns als gangbare Münze erscheinen: die Frömmigkeit und Gottlosigkeit, die Schönheit und Häßlichkeit, die Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit, die Besonnenheit, die Tapferkeit, die Freundesliebe. Er geht dabei immer von Einzelfällen aus, in denen wir diese Begriffe anwenden, also vom Umfang der Begriffe, um so den Inhalt derselben festzustellen. Das ist freilich ein Schluß vom Einzelnen auf das Allgemeine (Induktion). Und diese Induktion führt auch zu einer Definition der Begriffe. Aber es ist hierbei doch ein Doppeltes sorgfältig zu

beachten. Einmal, daß die Induktion des Sokrates keine Induktion in unserm Sinne sein kann, sondern durch das Volks- und Sprachbewußtsein der Griechen beschränkt ist. Sokrates geht von den Namen, die wir für die Begriffe verwenden, aus. Er legt auf die Namen, den richtigen Gebrauch der Namen, das allergrößte Gewicht (Röck, S. 68 und S. 406). Sodann ist klar, daß Sokrates auf diesem Wege nicht zu eigentlichen Begriffsdefinitionen vom Wesen der betreffenden Dinge gelangen konnte, sondern, wie wir im gewöhnlichen Leben, sich mit einigen charakteristischen Unterscheidungsmerkmalen, wie sie die Namen und ihr Gebrauch d. h. ihre Bedeutungen an die Hand geben, begnügen mußte und auch tatsächlich begnügt hat. Sokrates ist kein Bepriffsphilosoph im Sinne des Aristoteles oder gar des späteren Hegel gewesen, wie Röck, S. 341—409 insbesondere Zeller gegenüber mit Recht hervorhebt. Sokrates hat auf diese Definitionen, die er gewann, in der Tat auch kein Gewicht gelegt. Sie waren ihm nur Mittel zum Zweck. Aber zu welchem Zweck? Das Bewußtsein und die Überzeugung von dem überindividuellen, alle Denkenden bindenden Charakter des Wissens zu wecken. Daß es ein solches Überindividuelles, Allgemeingültiges für alle Denkenden gibt und daß es auf dem Wege einer gemeinsamen Untersuchung durch Rede und Gegenrede gewonnen werden könne, davon ging Sokrates aus. Und all seine Untersuchungen, seine Induktionen und Definitionen und mehr als alles sein unablässiger Kampf gegen das Scheinwissen sind nichts als ein sich immer wiederholender Ausdruck dieser seiner tiefsten Überzeugung.

Von diesem Allgemeingültigen für alle Denkenden müssen wir sorgfältig das Allgemeine im gewöhnlichen schlechten Sinne als das auf alle betreffenden Gegenstände Anwendbare unterscheiden. Freilich können wir das Allgemeingültige für alle Denkenden, auch wenn es ein Einzelnes ist, z. B. die Einzeldinge der Ich- und Außenwelt, sofern sie als etwas unabhängig von uns Existieren-

des betrachtet werden müssen, nur unter der Form des schlechten Allgemeinen vergegenwärtigen; und die von uns gewonnenen Begriffe bleiben, sofern sie nicht der Mathematik und den erklärenden Naturwissenschaften angehören und sich auf die organische Welt beziehen, auf der Stufe des schlechten Allgemeinen stehen und erheben sich kaum über dieselbe. Das gilt insbesondere auch von den sokratischen Begriffen, die dem ethischen Gebiet angehören. Dennoch, die Allgemeingültigkeit für alle Denkenden und die Überzeugung von ihrer Erreichbarkeit, die Seele all unserer Forschungsarbeit, ist auch für Sokrates das all seinem Erkenntnisstreben zugrunde liegende gewesen, und gerade dadurch unterscheidet er sich von den Sophisten. Das hat Röck übersehen und nur darum macht er ihn zu einem Sophisten. —

An die Darstellung der Methode des Sokrates schließen wir eine Erörterung über den Grundgedanken seiner Philosophie, der mit seiner Methode aufs engste zusammenhängt.

Gomperz bezeichnet das Sätzchen: Kein Wissender fehlt, als das Sicherste, was wir über Sokrates wissen. Gomperz drückt freilich den Satz so aus: Niemand fehlt freiwillig. Aber er führt ihn dann doch auf den andern zurück: Wer das Richtige weiß, der tut es auch — also auf unsern Satz. Röck ist S. 422 der Ansicht, daß der Satz, Niemand fehlt freiwillig, in unverfälscht Sokratischem Sinne die Vertrautheit des Sokrates mit dem psychologischen Determinismus voraussetzt; aber dazu bedarf es doch näherer Bestimmungen und Einschränkungen, die Röck, S. 41 u. S. 305 zu entwickeln sucht. Bei einer auf Vererbung oder Gewöhnung beruhenden wirklich unwiderstehlichen Neigung zum Bösen kann natürlich von einer Freiwilligkeit keine Rede sein. Unter dieser Voraussetzung ist aber auch die klare Einsicht, welche das wirkliche Wissen erfordert, ausgeschlossen. Das werden wir als der wirklichen Ansicht des Sokrates entsprechend (das erstere ist auch Röcks Meinung S. 41) festhalten müssen. Den Ver-

such aber, die Entstehung des Bösen materialistisch zu erklären, etwa die geschlechtliche Ausschweifung mit Röck, S. 305 auf die übermäßig sich absondernde Samenfeuchtigkeit zurückzuführen, müssen wir entschieden als unsokratisch zurückweisen. Dem Sokrates ist das Wissen das maßgebende und entscheidende für das richtige Tun und darum auch der Mangel des Wissens für sein Gegenteil. Und dieses Wissen ist ihm die Weisheit, die im strengen Sinne, wie wir gesehen haben nur Gott zukommt, während dem Menschen nur die Liebe zur Weisheit eignet, womit natürlich Sokrates nicht leugnen wollte, daß auch dem Menschen in beschränktem Maße eine solche Weisheit, wie er sie ja erstrebte, zu teil werden könne. Ich bin weit entfernt zu leugnen, daß es auch beim Menschen »eine Erkenntnis« geben kann, »die ihn so völlig durchdrungen hat, daß sie nun auch in seinem Handeln hervortritt, indem sie sein Tun überall leitet«, wie Schopenhauer die Weisheit definiert (Röck, S. 35), und daß das auch Sokrates angenommen hat. (Vergl. meine Schrift Sokrates und Platon, S. 13.) Aber nicht jede Erkenntnis ist von dieser Art, und das ist sicherlich dem Sokrates nicht entgangen. Schon wenn Sokrates das Scheinwissen so nachdrücklich bekämpft und ihm gegenüber sein eigenes Nichtwissen betont, so zeigt dies, daß er ein Ideal des Wissens im Sinn hat. Vor allem: das Wissen ist ihm wie seinem Schüler Platon etwas Ethisches. Platon läßt Sokrates im »Protagoras« sagen: »Die meisten denken von der Erkenntnis ungefähr so, daß sie nichts Starkes, Leitendes, Beherrschendes sei, und achten sie nicht als solches, sondern meinen, daß gar oft, wenn auch Erkenntnis im Menschen sei, sie ihn doch nicht beherrsche, vielmehr irgend sonst etwas, bald der Zorn, bald die Lust, bald die Unlust, manchmal die Liebe, oft auch die Furcht . . . Uns aber erscheint sie als etwas Schönes, das wohl den Menschen regiert, und wenn einer Gutes und Böses erkannt hat, so wird er von nichts mehr gezwungen werden etwas anderes zu

tun, als seine Erkenntnis ihm befiehlt, sondern die richtige Einsicht ist stark genug, dem Menschen gegen jeden Feind zu helfen«. Im »Phädrus« heißt es: »In jedem von uns gibt es zwei herrschende Triebe: die eingeborene Begierde nach dem Angenehmen und die erworbene Gesinnung, welche nach dem Besseren strebt.« Die Erkenntnis, welche den Willen beherrscht, ist also nicht von vornherein und bei allen vorhanden, sie muß erworben werden. Phädon von Elis in seinem Dialog »Zopyrus« sagt von Sokrates, er habe eine starke sinnliche Veranlagung gehabt, aber sei derselben Herr geworden. In dieser Herrschaft über sich selbst, der Enkratie, hat es Sokrates nach allem was wir von ihm wissen, jedenfalls sehr weit gebracht. Nur wenn die sinnlichen und damit zusammenhängend die egoistischen (vergl. meine Schrift Kant und seine Vorgänger, S. 276) Triebfedern des Handelns überwunden sind, dann bleibt als einziger Beweggrund des Handelns die Erkenntnis übrig, dann ist sie und sie allein das Maßgebende und Entscheidende für den Willen. Der Wille ist dann vernünftiger Wille oder, wie Kant es genannt hat, die praktische Vernunft. Nehmen wir hinzu, daß die Sinnlichkeit und der Egoismus einen Schleier über unsere Augen wirft, der uns das Richtige zu erkennen verhindert, und daß wir nur mit Anstrengung unsers Willens uns ihrem Blendwerk entziehen können — Gedanken, die wir als dem Platonischen Sokrates durchaus geläufig bezeichnen müssen —, dann verliert der an sich genommen so unglaubhaft erscheinende, auch von Aristoteles nachdrücklichst bekämpfte Satz des Sokrates, daß kein Wissender fehle, alles Anstößige, und wir werden ihm unsere Zustimmung nicht versagen können.

Ohne Zweifel hat Sokrates das Wissen mit der Tugend verselbigt; aber nur das Wissen, das durch sittliche Betätigung, durch Überwindung der Sinnlichkeit und des Egoismus errungen wird und dann eben als einzige Triebfeder des Handelns übrig bleibt.

Sokrates ist weit entfernt, das Wissen mit dem Wollen für dasselbe zu halten, vielmehr ist ihm das Wissen nur das Entscheidende, Maßgebende, Bestimmende für das tugendhafte Wollen. Ganz falsch deutet deshalb *Aristoteles* den Satz des Sokrates »Wissen ist Tugend« zum Zweck der Widerlegung in den andern um, »die Tugenden seien Wissenschaften«. Sokrates hat keineswegs, wie Aristoteles ihm zuschreibt, die Ethik mit der Logik verwechselt, die ja die Begründung der Wissenschaften zum Gegenstand hat. In letzter Instanz handelt es sich für Sokrates ebenso wie für Kant darum, ob für die Betätigung des Wollens Lust und Unlust die notwendige Bedingung und Voraussetzung bilden oder ob das Wollen auch auf Grund einer bloßen Erkenntnis, nämlich der Erkenntnis des Gesetzes, eintreten kann. Ist das letztere der Fall, dann kann, wie von einer Allgemeingültigkeit des erkannten Gesetzes, so auch von einer Allgemeinverbindlichkeit des durch dasselbe geforderten Wollens geredet werden. Sokrates spricht nur von sittlichen Lebensverhältnissen, zu denen wir in seinem Sinne auch die religiösen rechnen müssen. Darum betonten wir mit Recht übereinstimmend mit Hubert Röck, daß er nur eine Lebensweisheit geben wollte, nichts weiter. Die Definitionen, zu denen er gelangt, haben weder an sich noch für ihn die Bedeutung, als Bestandteile einer Begriffsphilosophie gelten zu können. Daran muß Zeller gegenüber festgehalten werden. Das Wichtigste für Sokrates ist seine allen Untersuchungen, die er anstellt, zu Grunde liegende Überzeugung, daß durch die vernünftige Rede auf dem Wege gemeinsamer Untersuchung allgemeingültige Ergebnisse gewonnen werden können, die auf das sittliche Gebiet bezogen zu allgemeinverbindlichen Gesetzen werden.

Es ist deshalb gewiß irrtümlich, wenn Windelband (Präludien: Sokrates) behauptet, Sokrates habe die Möglichkeit der Wahrheitserkenntnis um des sittlichen Lebens willen oder als Postulat der Ethik geltend gemacht,

wie später Kant die Annahmen vom Dasein Gottes, von der Freiheit des Willens und von der Unsterblichkeit in seiner »Kritik der praktischen Vernunft« in dieser Weise festhielt. Gewiß ist die Wahrheitserkenntnis oder die Erkenntnis des Allgemeingültigen eine Voraussetzung und Bedingung der Sittlichkeit, weil letztere auf Gesetzen beruht, deren Verbindlichkeit wir anerkennen müssen, um sittlich handeln zu können; und anerkennen können wir nur, was wir irgendwie erkennen. Die Erkenntnis dieser Gesetze ist ein Beispiel, ein einzelner Fall der Möglichkeit der Wahrheitserkenntnis. Sie ist insofern ein Beweis dieser Möglichkeit, als derjenige, der diese Gesetze anerkennt, die Möglichkeit der Wahrheitserkenntnis für das sittliche Gebiet nicht bestreiten kann, ohne sich selbst zu widersprechen. Aber darum ist doch die Erkenntnis und Anerkenntnis dieser Gesetze und ebenso die Wirklichkeit des sittlichen Lebens nicht der Grund der Möglichkeit einer Wahrheitserkenntnis oder Erkenntnis des Allgemeingültigen überhaupt. Von einem solchen aber ist Sokrates ausgegangen. Ihm ist das Allgemeinverbindliche ein Allgemeingültiges; und nur darum ist es allgemeinverbindlich, weil es allgemeingültig ist.

In letzter Instanz handelt es sich um die viel ventilierte Frage nach dem Primat des Willens oder des Intellekts. Sokrates ist kein Wissensaristokrat, wie namentlich Theologen ihn und mit ihm sämtliche Philosophen des Altertums sehr mit Unrecht bezeichnet haben. Er hat ebenso wie Platon und Aristoteles sehr wohl gewußt, daß der Wert des Menschen nicht in seinem Wissen, sondern in seinem sittlichen Wollen und Leben besteht, wenn auch dieser Gedanke erst im Christentum und vor allem bei Augustin seine deutliche Hervorhebung und seine ausdrückliche Betonung gefunden hat. (Vergl. meine Schrift Über die Idee einer Philosophie des Christentums, S. 19.) Aber insofern alles sittliche Leben in letzter Instanz von der Erkenntnis und Anerkennung ver-

bindlicher Gesetze abhängt, wird man dem Intellekt, der eben diese Gesetze erkennt, auch den Vorrang oder Primat vor dem Willen einräumen müssen. Insofern muß auch Kant, dem diese Bedeutung der Erkenntnis für das sittliche Leben nicht entgangen ist, als Vertreter der Lehre vom Primat des Intellekts und insofern als Sokratiker angesprochen werden.

Im Platonischen Dialog »Eutyphron« behandelt Sokrates die Frage, ob das Gute gut sei, weil die Götter es wollen, oder ob umgehrt die Götter es wollen, weil es gut ist — und gibt natürlich der letzteren Meinung den Vorzug. Damit erklärt er sich für die Rationalität der Ethik oder für den Primat des Intellekts auf ethischem Gebiete, der allein seiner Grundanschauung vom Wissen entspricht. Es ist gewiß irrtümlich, wenn *Riehl* aus der Darstellung des »Eutyphron« den Schluß zieht, Sokrates habe eine von der Religion unabhängige Moral gelehrt. Diese Annahme steht im Widerspruch mit der religiösen Stellung des Sokrates, wie wir sehen werden. (Vergl. meine Schrift Sokrates und Platon, S. 19.) Sokrates will im »Eutyphron« nichts anderes sagen als fünfzehnhundert Jahre später Thomas von Aquin: Gott kann nicht nach Belieben das Gute schlecht und das Schlechte gut machen; auch sein Wille ist dem Sittengesetz d. h. der Erkenntnis das Seinsollenden unterworfen. Genau das ist auch die Meinung Kants. (Vergl. meine Schrift Kant und seine Vorgänger, S. 278.) Sokrates, Thomas von Aquin und Kant sind in diesem Punkte in völliger Übereinstimmung. Durch diese Annahme haben sich Sokrates und Thomas von Aquin den Weg offen gehalten zur Aufstellung eines allgemeingültigen und darum auch allgemeinverbindlichen Sittengesetzes, wie wir es Kant verdanken, durch das in letzter Instanz allein die Rationalität der Ethik begründet werden kann. Die Gegner des Thomas von Aquin, die Anhänger des Primats des Willens, Duns Skotus und Ockam, nach denen es lediglich vom Belieben Gottes abhängt was gut

und was böse ist, haben sich diesen Weg verlegt und damit die Möglichkeit der Aufstellung eines allgemeingültigen und allgemeinverbindlichen Sittengesetzes und ebenso die Rationalität der Ethik ausgeschlossen. (Vergl. Windelband, Lehrbuch der Geschichte der Philosophie, Vierte Auflage, S. 278.)

4. Spezielle Ethik.

Bezüglich der sittlichen Anschauungen des Sokrates im einzelnen muß auf die Lektüre der Dialoge verwiesen werden. Von dem griechischen Nationallaster der Päderastie spricht auch Hubert Röck S. 312 der Darstellung Xenophons und Platons folgend Sokrates frei; nur soll das nicht etwa mit Xenophon der Selbstbeherrschung des Sokrates, sondern einer natürlichen Antipathie zugeschrieben werden, obgleich auch Röck, S. 312—314 nach Zopyrus eine ursprünglich starke sinnliche Beanlagung des Sokrates annimmt, die er durch Selbstbeherrschung bezwungen habe. Xenophon und Platon sollen nach Hubert Röck ihren Meister mit päderastischen Zügen ausgestattet haben, weil sie selbst Päderasten waren. Ich fasse diese päderastischen Züge anders auf: Es gibt bekanntlich einen gemeinen Eros (eine sinnliche Liebe) und einen himmlischen Eros (eine Begeisterung für das Schöne, Wahre und Gute), und bei Sokrates wie hoffentlich auch bei manchen anderen Griechen diente die Liebe zu schönen Jünglingen als Mittel, in ihnen die Begeisterung für das Ideal zu wecken. Was nun die Päderastie des Xenophon und Platon angeht, die uns nach Röck durch glaubhafte Berichte bestätigt wird, so kann ich den Verfasser des »Phädrus« und des »Symposion«, welche den himmlischen Eros verherrlichen, nicht für einen Päderasten halten. Zuzugeben ist, daß Sokrates und wohl auch Platon dem Nationallaster ihres Volkes nicht mit dem Gefühl des Widerwillens gegenüberstanden, das uns erfüllt. Aber auch hier wirkt in dem

scheinbar laxen Verhalten des Sokrates ein positives Moment mit. Er sah das allgemein verbreitete Laster und erkannte, daß man es nicht durch strenges Gebot wirksam bekämpfen kann, sondern nur, indem man ein Milderes, Stärkeres an seine Stelle setzt. Seine Pflege der Freundschaft ist sein Kampf gegen die Päderastie, ungleich wirkungsvoller als zündende Worte eines Sittenpredigers. Das wird in diesem Fall die Einsicht des Sokrates gewesen sein, die man ihm zur Tugend rechnen kann, gedenkend an Spinozas Wort, daß Leidenschaften nur durch stärkere Passionen überwunden werden können.

Den Besuch des Sokrates bei der Hetäre Theodote darf man natürlich nicht als einen Beweis für die Laxheit der sittlichen Anschauungen des Sokrates geltend machen; denn obwohl Sokrates hier seinen Beruf, Freunde zu gewinnen, mit ihrem Gewerbe in Parallele setzt, legt er gerade hier den Gedanken nahe, wie das Sinnliche als Mittel für das höhere Geistige verwendet werden kann (Alberti, S. 142—143).

Wie Hubert Röck, S. 455 anerkennend hervorhebt, tritt Sokrates für die in Griechenland wie überhaupt im Altertum unterdrückte Frauenwelt ein. Den Frauen schreibt er nach dem »Gastmahl« des Xenophon die gleiche Bildungsfähigkeit wie den Männern zu und verlangt deshalb auch, daß ihnen eine gleichberechtigte Stellung vom Manne zugestanden und auf ihre Ausbildung größere Sorgfalt verwendet werde (ebenso Piat, S. 217 ff.). Sokrates verwarf den geschlechtlichen Verkehr mit freigeborenen Frauen; aber er gestattete dem Manne, sich den Hetären zuzuwenden. Insofern blieb er seiner Theorie von der Gleichberechtigung der Frau mit dem Manne nicht treu (Piat, S. 218). Gerade bezüglich der Ehe klafft ein tiefer Unterschied zwischen dem Xenophontischen und dem Platonischen Sokrates. Während der letztere, um den Familienegoismus zu beseitigen, in der Republik zu dem verzweifelten Ausweg

der Aufhebung des Familienzusammenhangs zwischen Mann, Weib und Kind greift, haben wir die echte Meinung des Sokrates offenbar bei Xenophon zu suchen. Denn es ist wahrscheinlicher, wenn noch der größere Schüler des Sokrates die seinerzeit und dem ganzen Altertum entsprechende sittlich minderwertige Auffassung von der Ehe geteilt hat, daß dann nicht Xenophon es sein wird, der den kühnen Schritt über die Schranken seiner Zeit hinaus getan hat, sondern daß er hier nur das Sprachrohr seines Meisters Sokrates ist, wenn er fordert, »daß die eheliche Verbindung zu einer vollständigen Lebensgemeinschaft gemacht werde, die gerade auf der Verschiedenheit der beiderseitigen Anlagen und Leistungen beruhen soll« (Zeller bei Röck, S. 456).

Über die Auffassung des Familienlebens gibt uns das Gespräch des Sokrates mit seinem ältesten Sohne Lamprokles bessere Auskunft, als die vielfach unverbürgten Anekdoten über das Verhältnis des Philosophen zu seiner Frau Xanthippe. Er hebt die unbedingte Verpflichtung des Kindes zur Dankbarkeit gegen seine Mutter hervor; auf den Einwurf des Lamprokles: Meine Mutter sagt mir Dinge, welche man selbst nicht um den Preis seines Lebens anhören möchte — antwortet Sokrates: Und du, wieviel Mühe und Plage hast du ihr von Kindesbeinen an Tag und Nacht durch dein Schreien und deine Unarten gemacht! Welchen Kummer verursachten ihr deine Krankheiten. Wie! Diese liebende Mutter, unermüdlich für dich besorgt, die, wenn du krank bist, nichts versäumt, dir durch ihre aufopfernde Pflege die Gesundheit wiederzugeben, die den Segen der Götter auf dich herabfleht, die ihnen Gelübde und Opfer darbringt — diese Mutter hältst du für unerträglich! Ich meinerseits glaube: wenn du eine solche Mutter nicht ertragen kannst, — so kannst du überhaupt nichts Gutes ertragen. (Xenophons Memorabilien II, 2, 8—10 von Piat a. a. O. S. 143 zitiert.)

Ganz ähnlich wie das Verhältnis der Kinder zur

Mutter faßt Sokrates auch das Verhältnis der Bürger zum Staat auf. Wenn man sein Gespräch mit Lamprokles liest, denkt man unwillkürlich an die herrliche Darstellung im »Kriton«, mit der Sokrates die Aufforderung des Freundes zur Flucht zurückweist. Sokrates läßt hier sich selbst das Gesetz gegenübertreten, das er durch seine Flucht unwirksam machen, den Staat, den er eben dadurch soviel an ihm liegt, auflösen würde. Der Staat oder das Gesetz heben die Wohltaten hervor, die sie erwiesen haben und für die sie nun Undank ernten sollen. Die Gesetze des Staates haben dem Sokrates die Eltern gegeben, denen er sein Dasein verdankt, haben ihm Nahrung und Erziehung zuteil werden lassen. Das hat sich Sokrates alles gefallen lassen — und jetzt, wo sie ihm eine Strafe auferlegen, will er sich gegen sie wenden und soviel an ihm liegt diese seine Wohltäter zunichte machen?! (Kriton, 50—54).

Sokrates glaubt an dem Grundsatz, daß man nicht Böses mit Bösem vergelten dürfe — wie er hier ausdrücklich sagt —, festhalten zu müssen; darum weigert er sich, der Aufforderung seiner Freunde zu folgen und die Flucht zu ergreifen (Kriton 49 E). In den Memorabilien des Xenophon freilich erklärt Sokrates ausdrücklich, daß es lobenswert sei, wie den Freunden zu nützen, so den Feinden zu schaden; daß man die Freunde durch Wohltun übertreffen solle und die Feinde durch Schaden; daß es kein Neid sei, wenn man sich über das Glück des Feindes gräme. Hier wird also der Grundsatz aufgestellt, daß man Gutes mit Gutem und Böses mit Bösem vergelten solle. Wie ist dieser Widerspruch zwischen Platon, der die Idee der Gerechtigkeit hochhält, und Xenophon, der anscheinend nur den Grundsatz des gewöhnlichen Lebens kennt, zu erklären? Vielleicht dürfen wir sagen, daß Platon hier wie so oft einen tieferen Blick in das Wesen seines Lehrers kundgibt als Xenophon; vielleicht können wir auch mit Piat annehmen, daß sich Sokrates erst gegen Ende seines Lebens, viel-

leicht im Angesicht seines Todes, zu der Idee der reinen Gerechtigkeit erhoben hat (Piat a. a. O. S. 210). Jedenfalls ist es ganz unrichtig, wenn Hubert Röck aus dem Satze des Kriton: Man dürfe nicht Unrecht mit Unrecht vergelten und müsse deshalb auch ungerechten Gesetzen gehorchen — den Schluß zieht, nach Platons Meinung habe Sokrates Gesetzlichkeit und Gerechtigkeit nicht unterschieden.

Hubert Röck übersieht, warum man nach Sokrates und Platon auch ungerechten Gesetzen gehorchen muß. Man hat unter dem Schutze dieser Gesetze gelebt, verdankt ihnen die Möglichkeit der Existenz, der Entwicklung, und soll deshalb nichts tun, wodurch die Gesetze zunichte gemacht oder außer Kraft gesetzt werden. Das würde einer Vernichtung des Gemeinwesens oder Staates gleichkommen, der auf den Gesetzen beruht, und von dem doch unser Dasein abhängt. Es wäre eine Verfehlung gegen die Pflicht der Dankbarkeit, die wir ebenso gegen den Staat und seine Gesetze üben müssen wie gegen die Eltern, mögen wir auch von jenem oder von diesen ungerecht behandelt werden. Röck glaubt ausführlich beweisen zu sollen, daß Sokrates Gesetzlichkeit und Gerechtigkeit wohl voneinander unterschieden habe (S. 225 ff., S. 386 ff., vergl. auch S. 422, S. 461). So dankenswert die zum Zweck dieses Nachweises gegebenen Erörterungen sind, gegenüber der Darstellung Platons im »Kriton« sind sie jedenfalls nicht am Platze, ihr gegenüber vielmehr überflüssig.

Wer diese Darstellung wirklich würdigt und vor allem die Gründe ins Auge faßt, welche Platon seinen Sokrates zum Beweise des Hauptsatzes anführen läßt, der kann freilich Sokrates nicht mit Forchhammer (auf den sich auch Röck, S. 461 bezieht) für einen Revolutionär erklären und ihn den Athenern als den Gesetzlichen gegenüberstellen. Sokrates war trotz aller Kritik, die er an der Verfassung seiner Vaterstadt und den in ihr zum Ausdruck kommenden Bestrebungen übte — wir charak-

terisierten dieselben als Gleichmacherei —, doch im letzten Grunde ein konservativer Bürger, der seine Vaterstadt liebte und lieber in den Tod gehen wollte als einen Schritt tun, der dem Vaterland Schaden bringen konnte. Der Ausdruck »konservativ« bedarf freilich einer näheren Bestimmung. Piat sagt von Sokrates S. 284: »Er galt als entschiedener Gegner des Konservatismus und dieser Fehler sollte ihm nie verziehen werden!« Ein falscher Konservatismus, nämlich die Erhaltung der Macht der herrschenden Klasse, ist gewiß nicht im Sinn des Sokrates. Ein Konservatismus in diesem Sinne lag damals im Interesse der Demokratie, denn sie war die herrschende Klasse. Sokrates befand sich in der eigentümlichen Lage der Großen im Reich des Geistes, er konnte sich nicht mit Haut und Haar einer von zwei gegnerischen Parteien verschreiben. War er doch dazu berufen, richtunggebend auf seine ganze Zeit und auf die Zukunft zu wirken, wie konnte er sich da die Parteischablone aufprägen lassen! Im Streite der Parteien handelt es sich immer wesentlich um die Machtfrage. Sokrates aber war immer auf Seiten der Wahrheit und des Rechts. Die Wahrheit und das Recht wußte er freilich von einer geistigen Elite mehr geschützt, als von der Masse. Im formulierten Recht, im Gesetz liegt die Vereinigung der beiden Faktoren Recht und Macht vor. Darum trat Sokrates für das Gesetz ein, weil und insofern es die Gerechtigkeit repräsentierte; aber auch deshalb, weil er den Schutz der im Gesetz liegenden Macht genossen, also aus Dankbarkeit. Insofern gehörten seine Sympathien einem echten Konservatismus. Insofern mußte er auch eher dem Lakonismus zuneigen, als einer Demokratie, die solche Auswüchse wie Kleon und Kleophon zeitigen konnte. Natürlich hat Sokrates den Mißbrauch der Macht unter jeder der damals oft genug wechselnden Verfassungen verurteilt. Dieser Mißbrauch aber hob den Gebrauch der Macht nicht auf, darum auch nicht den Gehorsam gegen das Gesetz.

So hat denn Sokrates die Pflichten, die ihm seine Eigenschaft als Athenischer Staatsbürger auferlegte, gewissenhaft erfüllt. Drei Feldzüge machte er mit: nach Potidäa (432—429), nach Delion (424), nach Amphipolis (422). Seinen gesetzestreuen Sinn bewährte er unter Demokraten und Oligarchen: als Prytane, indem er der tobenden Menge nicht achtend, keine Gesetzesübertretung zuließ; als Beauftragter der 30 Tyrannen, indem er ihren ungesetzlichen Befehl unausgeführt ließ; als zum Tode Verurteilter, indem er sich dem Spruche der gesetzmäßigen Obrigkeit nicht durch die Flucht entzog. Aber darum hat er den Spruch nicht etwa für einen gerechten erklärt oder Gesetzlichkeit und Gerechtigkeit identifiziert. Daß eine solche Verwechselung Sokrates sehr fern lag, das zeigt schon seine bedeutsame Unterscheidung ungeschriebener und geschriebener Gesetze. Jene sind mit unauslöschlichen Zeichen in unsere Herzen eingegraben, wie z. B. daß wir keinen andern ohne Grund schädigen, ferner die Pflicht der Dankbarkeit und Ehrfurcht gegen die Eltern, das Verbot geschlechtlicher Verbindung zwischen Eltern und Kindern. Geschriebene Gesetze, welche durch Volksbeschluß erlassen werden, sind den Bedürfnissen der Gesellschaft entsprechend der Regel nach veränderlich und haben ihre verbindliche Kraft nicht in sich, sondern in ihrem Zweck. Memorabilien IV, 4. Hier wird ausdrücklich der Begriff der Gesetzlichkeit dem der Gerechtigkeit gegenübergestellt und für den, der zwischen den Zeilen zu lesen versteht — solche Leser setzt Sokrates allerdings voraus — beides von einander unterschieden.

In der zuletzt angeführten Stelle der Memorabilien werden die unveränderlichen ungeschriebenen Gesetze auf die Götter zurückgeführt, und als ein charakteristisches Kennzeichen wird hervorgehoben, daß ihre Nichtbeachtung Nachteile für die Übertreter zur Folge habe; diese Nachteile werden als Strafen bezeichnet, welche die Götter verhängen. Das führt uns auf die weitere Frage nach dem

5. Begriff des Guten bei Sokrates.

Was ist das Sittlichverbindliche oder Gute bei Sokrates, was macht den Inhalt dieses Begriffes aus? Nach dem Sprachgebrauch ist das Gute das Für-etwas-Gute, das Nützliche. So erklärt denn auch Xenophon nicht bloß in der angeführten Stelle, sondern überall, daß Sokrates unter dem Guten nur das Nützliche verstanden habe. Auch die sogenannten unvollkommenen Sokratiker gingen von dieser Ansicht aus — so die Kyniker, welche Antisthenes folgten, und die Kyrenaiker, welche dem Aristipp anhingen —; nur suchten sie den Begriff des Nützlichen in ihrer Weise näher zu bestimmen. Dem Antisthenes schien das einzig Nützliche die Bedürfnislosigkeit zu sein, während Aristipp als das wirklich Nützliche nur die Befriedigung des Willens (die Lust) anerkennen zu dürfen glaubte. Die Annahme, daß nur das Nützliche sittlich verbindlich oder gut sein könne — nützlich im Sinne desjenigen, wodurch das Wohl der Gesamtheit und damit auch des Einzelnen gefördert wird —, ist in der Philosophie sehr verbreitet und unter dem Namen des Utilitarismus und Eudämonismus bekannt. Hubert Röck sucht diese Annahme in eingehender Darlegung auch für Sokrates geltend zu machen, er zieht für sie die Bezeichnung Hedonismus vor und schließt seine Ausführung mit den Worten: Der Sokratische Utilitarismus stimmt seinem innersten Wesen nach mit demjenigen Demokrits und Epikurs überein . . . Der Utilitarismus des Sokrates ist in erster Linie Sozialeudämonismus, der aber an den vernünftigen Forderungen des Privateudämonismus oder Hedonismus, des sinnlichen sowohl als des geistigen, seine Schranken findet (S. 448).

Demokrit unterscheidet die Wahrnehmung und das Denken. Die Wahrnehmung erzeugt nach ihm eine heftige Bewegung der Seele, mit der sinnliche Lust und Begierde verbunden ist, in der das Glück nicht bestehen kann. Das Denken hingegen erzeugt nach ihm eine leise

Bewegung, sie ist Harmonie (*συμμετρία*), Unentwegtheit (*ἀταραξία*), Meeresstille (*γαλήνη*), Glückseligkeit, die in der Ruhe (*ἡσυχία*) nicht in den äußern Gütern zu suchen ist und den Zweck des Lebens bildet. — *Epikur* erkennt nur die Wahrnehmung an; nach ihm soll freilich die Glückseligkeit auch nicht in der Bewegung bestehen, die die Lust mit sich bringt, sondern in der Befriedigung, die sie gewährt. Aber der Unterschied zwischen den sittlichen Anschauungen eines Demokrit und eines Epikur ist doch mit Händen zu greifen. Immerhin wenn Diogenes Laertius, den Röck, S. 447 zitiert, recht hat, so mag dieser Unterschied geringer sein, als gewöhnlich angenommen wird.

Nach Diogenes Laertius erklärt nämlich Epikur: der Anfang von allem und das höchste Gut sei die Vernunft (*φρόνησις*), da ja aus ihr alle anderen Tugenden entsprängen, die uns lehrten, daß man weder angenehm leben könne, ohne verständig, edel und gerecht zu leben, noch daß man verständig, edel und gerecht leben könne, ohne angenehm zu leben (*συμπεφύκασιν αἱ ἀρεταὶ τῷ ζῆν ἡδέως* Diog. L. X, 132). Das hätte Sokrates auch sagen können. Aber ihm wäre es jedenfalls ebenso unbegreiflich erschienen, wie es uns erscheint, daß ein Mann wie Epikur, der als echter Hedoniker nur die Lust als ethisches Prinzip anerkennt, die Vernunft für das höchste Gut erklärt haben sollte, aus der alle anderen Tugenden entspringen. Wenigstens gilt das von dem Sokrates, wie wir ihn durch Platon kennen. Das ist eben die Frage, was bei dem *συμπεφυκέναι* die Wurzel und was Stamm und Frucht ist. Bei Sokrates ist die Einsicht die Wurzel, die Tugend oder Selbstbeherrschung der Stamm, und die Glückseligkeit die Frucht. Mag nun auch Epikur die gleiche Reihenfolge beliebt haben, er war doch immer auf der Suche nach der Frucht, der Lust; Sokrates kam es darauf an, die Wurzeln des Stammes tief einzusenken. Die oben bereits zitierte Protagorasstelle deckt das hier vorliegende Problem erst recht auf, wenn sie neben

Zorn, Unlust, Lust, Liebe und Furcht die Erkenntnis als etwas nicht Gleichwertiges oder gar Minderkräftiges, sondern als etwas Überragendes, zur Leitung der Seele Berufenes darstellt. Jedenfalls, darauf kommt es eben an, welchem von den beiden im »Phädrus« erwähnten herrschenden Trieben der Mensch folgt, ob der eingeborenen Begierde nach dem Angenehmen oder der erworbenen Gesinnung, die nach dem Besseren strebt. Hier scheiden sich zwei Weltanschauungen, die hedonistische und die sokratische. Sie miteinander vermischen und ihren Gegensatz verwischen, heißt nicht bloß: ein wichtiges Problem beiseite schieben, sondern auch dem sittlichen Kämpfer seine Waffe entreißen und die sittliche Entwicklung der Menschheit zurückschrauben. Wer immer zuerst und zuletzt auf der Suche nach Glück oder Lust ist, dem ist die Waffe schon entrissen, auf ihn findet das Wort im »Protagoras« Anwendung: »Dieses Zuschwachsein gegen sich selbst ist nichts anderes als Unverstand.« Wer sich von der Erkenntnis leiten läßt und Enkratie üben lernt, dessen »Selbstbeherrschung ist Weisheit«, er weiß mit der Waffe der Erkenntnis umzugehen.

Freilich geht es nicht an zu leugnen, daß bei Sokrates das für die Gemeinschaft und den Einzelnen Nützliche den Inhalt des sittlich Verbindlichen gebildet habe. Das ist schon deshalb unmöglich, weil nach ihm einzig und allein die Tugend glücklich macht, die Tugend also einzig und allein das wahrhaft Nützliche bildet. Tugend und Glückseligkeit sind nach ihm untrennbar miteinander verbunden. Das unterliegt keinem Zweifel, wenn wir ihm auch die Lehre seiner Jünger und Anhänger, daß die Tugend ihren Lohn in sich selbst trägt, noch nicht zuschreiben können. Aber trotzdem ist Sokrates in keiner Weise Anhänger der Utilitätstheorie oder Vertreter der Nützlichkeitsmoral; er lehrt nicht, daß das Gute nur darum gut ist, weil es nützlich ist, sondern zuerst steht ihm das Gute fest und dann erst erklärt er,

daß es auch das Nützliche sei. Das Gute ist das Subjekt bei Sokrates, das Nützliche das Prädikat. Auch der Gorgiasdialog stellt die beiden Begriffe einander scharf gegenüber: »Gut und Angenehm ist nicht einerlei«. »Um des Guten willen muß man . . . . das Angenehme tun, nicht aber das Gute um des Angenehmen willen.«

Auch *Cumberland*, der das Sittengesetz als etwas der Natur Eingeborenes betrachtet, und *Locke*, der es auf Gott als den Urheber und Gesetzgeber zurückführt, beide — weit entfernt von allem Utilitarismus — erkennen an, daß der Zweck des Sittengesetzes das Wohl Aller sein müsse; Gott könne nur das verboten haben, was den Einzelnen und Allen schädlich sei, nur das geboten haben, was ihnen nützlich sei. Der Inhalt des Sittengesetzes kann die Glückseligkeit sein, aber der Verpflichtungsgrund es zu halten ist etwas davon Verschiedenes. Das wußten Locke und Cumberland, das wußte auch Sokrates. Für Sokrates ist dieser Verpflichtungsgrund in letzter Instanz: die Erkenntnis seiner verpflichtenden Kraft, die Erkenntnis seiner Allgemeingültigkeit und damit seiner Allgemeinverbindlichkeit. Nach jener bereits zitierten Eutyphronstelle über das Verhältnis des Guten und des Willens der Götter ist auch der letztere an das Gute gebunden, sie können nicht durch ihren Willen das Böse zum Guten machen, noch auch das Gute zum Bösen. Denn auch ihr Wille ist der verpflichtenden Kraft des Sittengesetzes unterworfen; auch für sie hängt die verpflichtende Kraft von der Erkenntnis ab. D. h. was gut ist, ist an sich durch sich selbst gut. (Vergl. mein Buch Kant und seine Vorgänger S. 282.) In erster Linie führt auch Sokrates wie Locke das Sittengesetz auf Gott als den Gesetzgeber zurück. Aber seine verpflichtende Kraft erhält es erst von der Erkenntnis, die uns die Dinge zeigt wie sie sind, nicht wie unsere Lust und Unlust, unsere Neigung und Abneigung sie sehen möchten. Daß es auf dasselbe hinauskommt, ob wir die Sittengesetze auf den Willen der Gottheit zurückführen oder auf die Er-

kenntnis (Vergl. mein Buch Kant und seine Vorgänger S. 283 bis 284), hat Sokrates noch nicht erkannt.

Auch daß die Tugend immer und nur sie allein den Menschen glücklich mache und somit immer mit der Glückseligkeit verbunden sei, hat Sokrates nicht beweisen können. Was ihn daran festhalten ließ, war seine Religiosität, sein unerschütterlicher Glaube an die Vorsehung. In diesem Punkte werden wir entschieden Stellung nehmen müssen gegen Röck, der — wie wir sehen werden — sehr mit Unrecht Sokrates zu einem Atheisten macht. Wenn wir aber die verpflichtende Kraft der Sittengesetze mit Sokrates im Platonischen »Gorgias« und »Protagoras« auf die Erkenntnis zurückführen, die uns die Dinge so zeigt, wie sie sind und nicht wie unsere Lust und Unlust, Neigung und Abneigung sie sehen möchten, auf die Erkenntnis, die als einzige Triebfeder des Handelns übrig bleibt, wenn Lust und Unlust, Neigung und Abneigung überwunden sind: so sind wir doch weit entfernt, mit Joel den Sokrates für den Begründer des reinen Logismus zu erklären, den Hegel vollendet hat. Das ist eine grundfalsche Auffassung des Sokrates, wie Hubert Röck, S. 224 mit Recht betont. Auch darin, was er über die nur bedingte Tugendlehrbarkeit sagt, die ja Naturanlage, Erziehung und Gewöhnung voraussetzt, ferner über die Notwendigkeit der Selbsterkenntnis als Voraussetzung der Selbstbeherrschung, müssen wir ihm durchaus zustimmen. (Hubert Röck, S. 274 u. 294.) Soweit geht der Rationalismus des Sokrates nicht, daß er jene Imponderabilien geleugnet hätte, die sich von Geschlecht zu Geschlecht fortpflanzen und die ein Mensch an den andern weitergibt, ohne daß dabei die Erkenntnis in Anspruch genommen wird. Darum treffen die Einwürfe des Aristoteles und seiner Nachfolger in der Kritik des sokratischen Hauptsatzes garnicht das Zentrum dieses Satzes, sondern schießen über das Ziel hinaus, wenn sie eine unbedingte Tugendlehrbarkeit und Tugendwissenslehre bestreiten.

Eine solche gibt es natürlich nicht, eine solche hat aber Sokrates selbst schon an den Sophisten bekämpft. Weil eben die Wahrheit nicht objektiv weitergeschenkt, sondern nur subjektiv selbständig angeeignet werden kann, kommt es dem Sokrates auf die Entwicklung dieser Selbsttätigkeit vor allem an. Und als Selbsterkenntnis stößt diese Tätigkeit ja sofort auf diese unwägbaren und unmeßbaren, für die Erkenntnis undurchdringlichen Residuen, die der Strom der Erkenntnis nicht auflösen kann, die aber erst recht die Erkenntnis nicht auflösen sollen, sondern diese natürlichen Anlagen und Gewöhnungen sollen vom Strom der Erkenntnis mit fortgerissen und beherrscht werden.

6. Die Religiosität des Sokrates.

Woher nahm Sokrates die Kraft zu seiner uneigennützigen, einseitigen, »unpraktischen« und doch so gewaltigen und folgenreichen Tätigkeit, die darin bestand, die Wahrheit zu suchen, zu sagen und zu leben? Die Antwort muß lauten: Er erfüllte seinen Beruf im Auftrage Gottes, τοῦ θεοῦ τάττοντος (Platon, »Apologie«); und aus dieser Quelle stammte seine Kraft. Sokrates war trotz seiner verstandesmäßigen Nüchternheit ganz entschieden eine tief religiöse Natur. Darüber lassen die übereinstimmenden Berichte Xenophons und Platons keinen Zweifel. Seinen Beruf faßt er als eine göttliche Mission auf, und wird darin bestärkt durch das Orakel von Delphi. »Er glaubte wirklich von dem Gotte den Auftrag erhalten zu haben, an Athens Wohl und Rettung zu arbeiten. Plato macht diese göttliche Weisung zur Grundidee seiner Apologie. Um dem Gotte zu gehorchen, sagt er, redet Sokrates mit jedem, der ihm begegnet, er spricht bei jeder Gelegenheit über Gerechtigkeit, Liebe und Frömmigkeit. Gehorsam dem Gotte verzichtete er auf die öffentlichen Ämter und auf die Sorge für die eigenen Angelegenheiten; aus Gehorsam gegen den

Gott will er tausendmal lieber sterben, als den Beruf eines Seelenprüfers aufgeben. Der Gott legt solchen Wert auf sein Unternehmen, daß er ihn fortwährend dazu drängt, mit allen Mitteln über die die Unsterblichen verfügen, um den Sterblichen ihren Willen zu offenbaren. Diese Worte, die so oft und so verschiedenartig wiederkehren, können unmöglich bloße Erfindung sein, sie geben zweifellos ein Spiegelbild vom Geiste des Philosophen. Sokrates war von seiner höheren, von der Gottheit ihm gegebenen Sendung aufs innerste überzeugt.« (Piat a. a. O. S. 98—99.)

Sokrates weiß sich geleitet von einer inneren göttlichen Stimme, seinem Daimonion, die ihn abhält von allen für ihn unzuträglichen d. h. dem Willen der Gottheit nicht entsprechenden Schritten. »Daß ich«, sagt Sokrates zu Euthydemus, »die Wahrheit sage inbetreff meines Daimonions, das wirst du erkennen, wenn du nicht wartest, bis du die Gestalten der Götter siehst, sondern damit zufrieden bist, aus ihren Werken sie erkennend zu verehren. Und so wollen es offenbar die Götter selbst; denn weder die das Übrige uns geben, noch der die ganze all das Gute und Schöne in sich enthaltende Welt ordnet und zusammenhält und der uns alles dies unversehrt und nicht alternd zu unserm Gebrauch gewährt, so daß es schneller als ein Gedanke mit nie fehlender Sicherheit uns zu Diensten steht —, dieser ist sichtbar zwar in den größten Werken, aber obwohl sie wirkend, bleibt er selbst doch unsichtbar.« In seinem Daimonion hat sich der Vorsehungsglaube des Sokrates in der Beziehung auf seine Person verdichtet; er betrachtet sich als persönlich in der Hut der Gottheit stehend. So stellt ihn Platon dar, und damit stimmt Xenophon durchaus überein. Die Belegstellen ließen sich leicht verdoppeln. Ihnen widersprechende Zeugnisse sucht man bei beiden Autoren vergebens. Müssen wir bei Xenophon nach den Untersuchungen von Dümmler und Joel vieles, was er über Sokrates berichtet, auf Rechnung

seiner Frömmelei und seines Aberglaubens schreiben, der Hauptkern der Darlegungen beider Autoren über die Religiosität des Sokrates ist in völliger Übereinstimmung. Memorabilien I, 1, 19 und I, 4, 17 wird die Allwissenheit und Allgegenwart Gottes in Ausdrücken betont, die an Psalm 139 erinnerte. Memorabilien IV, 3, 13 werden dann die Volksgötter von dem Einen Gott, der in den eben zitierten Stellen allein in Betracht kommen kann, ausdrücklich unterschieden. Im Grunde sind das alles nur weitere Ausführungen der Euthydemusstelle bei Platon. Wir können auch mit Zeller sagen, daß Xenophon und Platon in diesen Stellen den höchsten Gott, wie Heraklit und Anaxagoras, als die Vernunft der Welt auffaßten. (Hubert Röck, S. 58.)

Welche Stellung Sokrates innerlich zur Volksreligion einnahm und wie er die Annahme Eines höchsten Gottes, auf den allein er seinen Vorsehungsglauben und sein Daimonion nach beiden Autoren zurückführt, mit den Göttern des Volksglaubens in Einklang brachte, wissen wir nicht (Alberti, a. a. O. S. 135). Daß Platon und Xenophon die Anschauungen des Sokrates von der Vorsehung und von seinem Daimonion als Stimme der Vorsehung teilten und ihm in gutem Glauben zuschrieben, werden wir annehmen müssen. Oder sollten sie dem Sokrates irrtümlicherweise ihre eigenen Anschauungen beigelegt oder gar in betrügerischer Absicht zugeschrieben haben, um ihn von allem Verdacht des Unglaubens rein zu waschen? Das letztere scheint Forchhammers Ansicht zu sein (Hubert Röck, S. 131), das erstere vertritt Ferdinand Dümmler (Hubert Röck, S. 59). In der gleichen Bahn bewegt sich dann Joel, nach dem die Memorabilien weniger historisch als literarisch fiktiv aufzufassen sind Hubert Röck, S. 131 ff). Aber keiner dieser Autoren, überhaupt keiner von denen, die in der neueren Zeit Sokrates zum Gegenstand ihres Studiums gemacht haben, geht soweit, Sokrates des Atheismus anzuklagen. Dieser Trumpf blieb Hubert Röck vorbehalten, der Sokrates für

einen radikalen Atheisten erklärt und gerade in seinem radikalen Atheismus die Vorzugsstellung des Sokrates vor den Sophisten erblickt, die seine Verurteilung zum Schierlingsbecher zur Folge hatte (Hubert Röck, S. 408; S. 411 ff.). Ehe wir auf die Gründe näher eingehen, die Röck für seine wirklich exorbitante Ansicht anführt, müssen wir eine Einschränkung für die religiösen Anschauungen des Sokrates machen. Die Vorsehung und das Daimonion als Stimme der Vorsehung waren Sokrates nicht Gegenstand eines strengen Wissens, wie er es erstrebte. Sie bildeten gleichsam — wie Windelband (Sokrates in den »Präludien«) mit Recht sagt — die obere und untere Grenze des eigentlich von ihm sogenannten Wissens. Er hielt mit seinem Glauben fest, daß alles von Gott gelenkt und geleitet und zu gutem Ende geführt werde, daß dem Tugendhaften alles zum Besten gereiche, ohne das mit Gründen der Vernunft beweisen oder auch nur für alle Einzelfälle des Lebens aufrecht erhalten zu können. Das war die obere Grenze seines Wissens. Er war mit Erfolg bemüht, feste Begriffe von den Tugenden und damit bestimmte Normen für die Lebensführung zu gewinnen. Aber wie diese Begriffe und Normen in den verwickelten und schwierigen Lebenslagen des Einzelnen anzuwenden seien, das glaubte er wieder mit seiner Vernunft nicht entscheiden zu können; dafür berief er sich auf eine göttliche, ihn in den Einzelfällen leitende oder wenigstens vom Bösen abhaltende Stimme. Das war die untere Grenze seines Wissens. Ist das nicht überhaupt für uns Menschen die höchste Weisheit, ist es nicht der Weisheit Schluß? Hat ein anderer Denker etwas Besseres und Triftigeres sagen können?

Man kann das ganze Buch von Hubert Röck als Versuch einer Verteidigung des Atheismus als Weltanschauungsgrundlage betrachten. Unter diesem Gesichtspunkt erhalten dann auch die Versuche, Sokrates zum radikalen Atheisten zu machen, ihr Licht. Ich halte sowohl diese Versuche wie jenen Versuch für unglücklich, aber ich spreche dem Verfasser meine rückhaltlose

Anerkennung aus, daß er in unserer verwaschenen überzeugungslosen Zeit den Mut hat, mit seiner Meinung an die Öffentlichkeit zu treten. Wie unzählig viele sogenannte Wahrheitsforscher teilen seine Ansicht (das wissen wir Alle), aber hüten sich sehr, damit hervorzutreten — um eine Stelle zu gewinnen oder nicht zu verlieren oder gar um nur eine Zulage zu erhaschen. Ich habe von Atheismus einen etwas engeren Begriff wie Hubert Röck und möchte den ehrlichen Hubert Röck schon um seiner sittlichen Anschauungen willen nicht ohne weiteres den Atheisten zu zählen. (Vergl. meine Schriften Sokrates und Platon, S. 21 und Über die Idee einer Philosophie des Christentums, S. 27—28.)

Wie läßt doch *Figazzaro* seinen Santo sprechen —: ‚Un uomo può negare Dio senza esser veramente ateo e senza meritare la morte eterna, quando nega quel Dio che gli è proposto in una forma ripugnante al suo intelletto, ma poi ama la Verità, ama il Bene, ama gli uomini, prattica questi amori‘ (p. 234—235). ‚Vi sono nel mondo degli uomini che credono di non credere in Dio e quando le malattie e la morte entrano nelle loro case dicono: è la legge, è la natura, è l'ordine del'Universo, noi pieghiamo il capo, noi accettiamo senza mormorare, noi proseguiamo il cammino del nostro dovere. Guardate che questi uomini non passino avanti a voi nel regno dei cieli‘ (p. 219—220). »Ein Mensch kann Gott leugnen, ohne wirklich Atheist zu sein und ohne den ewigen Tod zu verdienen, wenn er den Gott leugnet, der ihm in einer seinem Verstand widerstrebenden Gestalt aufgedrungen ist, wenn er dann nur die Wahrheit liebt, das Gute liebt, die Menschen liebt und diese Liebe betätigt.« (S. 250 der Übersetzung von Gagliardi.) »Es gibt Menschen auf der Welt, die glauben, daß sie nicht an Gott glauben, und wenn Krankheit und Tod in ihr Haus treten, so sprechen sie: Es ist das Gesetz, es ist die Natur, es ist die Weltordnung; wir beugen unser Haupt, wir nehmen es auf uns ohne zu murren; wir gehen weiter

auf dem Pfade der Pflicht. Schaut zu, daß diese Menschen nicht vor Euch in das Himmelreich kommen.« (S. 234 a. a. O.)

In erster Linie weist Röck darauf hin, daß die Bildungssphäre, in der die Philosophie des Sokrates wurzelt, atheistisch gewesen sei. Hier wird möglichst alles, was vor Sokrates in der Geschichte der Philosophie behandelt zu werden pflegt, als Atheismus bezeichnet. Selbst ein *Anaxagoras*, der in seiner Nouslehre mit dem unbewegten Beweger den Begriff feststellte, durch den man über 2000 Jahre hindurch das göttliche Wesen dachte, der Gründer der teleologischen Weltanschauung, ist Atheist gewesen (S. 145 und S. 57). Auch *Protagoras* muß trotz des ausdrücklichen Zeugnisses des ihm doch wahrlich nicht günstigen Platon, das wir früher anführten, Atheist gewesen sein (S. 146). Der Gesetzesantrag des Diopeithes, daß die, welche nicht an die Götter glauben oder Lehren über die Himmelserscheinungen aufstellen, als Staatsverbrecher behandelt werden sollen, muß trotz des klaren, der geschichtlichen Sachlage nach durchaus eindeutigen Wortlautes zum Beweise dienen, daß hier zwei Klassen von Atheisten unterschieden werden (S. 150 ff.). Schließlich wird hier sogar *Platon* als Kronzeuge für den Atheismus des Sokrates angerufen (S. 154). — Nicht bloß die Bildungssphäre, in der Sokrates wurzelt, sondern auch sein intimer Verkehrskreis setzt sich nach Röck aus Atheisten zusammen. Hier wird vor allem *Euripides* zum Beweise für den Atheismus des Sokrates herangezogen. Daß der kritisch veranlagte Sokrates mehr dem ebenfalls kritisch gerichteten Euripides seine Sympathie zuwandte, als dem ihm innerlich viel näher stehenden Sophokles, mag zugestanden werden. Es ist ferner nicht zu bezweifeln, daß Euripides bei seiner Kritik der herkömmlichen religiösen Anschauungen vielfach über das Ziel hinausschoß und mit seiner Kritik auch das Gesunde dieser Anschauungen zersetzte. Aber das ist doch noch kein Beweis für seinen Atheismus. Gomperz trifft sicher

das Richtige, wenn er sagt: die Versittlichung der Götter sei bei Euripides mit schwankendem Zweifel gepaart gewesen (Hubert Röck, S. 161).

Der Ansicht von Gomperz über die Bakchen des Euripides, daß er nämlich in ihnen wieder rückhaltlos zur herkömmlichen Religion zurückgekehrt sei, kann ich nicht zustimmen. Vielmehr haben Döllinger und Baumgartner sicher recht, daß es ihm mit der Verherrlichung altererbter Religiosität nicht ernst gewesen sei. Sollte man nicht sagen dürfen, daß diese Religiosität, was ihre ekstatische schwärmerische Seite angeht, hier ad absurdum geführt wird? »Nicht bloß Matronen und Jungfrauen, auch den greisen Kadmos, den Gründer Thebens, und den blinden Seher Teiresias berückt der Gott, daß sie dem schwärmenden Haufen folgen. Nur Pentheus, der Enkel des Kadmos, der jugendliche Herrscher von Theben, stemmt sich ihm entgegen; aber der verscheuchte Gott nimmt furchtbare Rache an ihm. Er lockt ihn in die Wildnis und läßt ihn da von seiner eignen Mutter Agave und den übrigen Bakchantinnen in Stücke reißen. Mit dem Kopf des ermordeten Sohnes zieht Agave nach Theben zurück und erkennt erst jetzt in unsäglichem Jammer, was sie im Dienste des Gottes getan« (Hubert Röck, S. 163). Konnte denn der Unsinn der bakchantischen Schwärmerei deutlicher ad oculos demonstriert werden? Der Vertreter der Besonnenheit Pentheus geht freilich zugrunde; aber die Idee, deren Held er ist, siegt. Ist dies richtig, so würde man in den Bakchen weder Atheismus noch auch eine Rückkehr zur alten Volksreligion erblicken können; sie sind dann eher ein Beweis dafür, daß Euripides die Tendenz geteilt hat, die Vorstellungen von den Göttern zu versittlichen. Jedenfalls hat Hubert Röck nicht bewiesen, daß Euripides Atheist war, und darum kann auch aus dem Verkehr des Sokrates mit ihm nichts für den Atheismus des Sokrates bewiesen werden.

Aber *Aristophanes* hat in seinen »Wolken« schon 430 den Sokrates auf die Bühne gebracht und ihn als

Atheisten dem athenischen Volke denunziert. Für einen Komödienschreiber war Sokrates sicher das dankbarste Sujet. So hat auch Sokrates die Sache aufgefaßt, wie S. 328 Hubert Röck auseinandersetzt. Nicht anders auch Platon, wie derselbe Hubert Röck, S. 174 zeigt. Weder Sokrates noch Platon sind dem Aristophanes um seiner zum Zweck der Volksbelustigung versuchten Denunziation willen gram geworden. Verhängnisvolle Folgen hat diese Denunziation, die schon 430, also 30 Jahre vor der Verurteilung des Sokrates erfolgte, für ihn nicht gehabt. »Dem wahrhaft Würdigen haben die Angriffe des Mutwillens nie geschadet; aber höchst bedenklich ist es, dasjenige mit solchen Waffen anzugreifen, was sich nur mit dem erborgten Scheine der Würde schmückt und darum schon selbst auf der Grenze des Komischen und Ernsten steht«, sagt Jacobs-Curtius in »Hellas« S. 357. »Bedenklich« soll hier wohl den Sinn haben, daß die mutwillige Satire in diesem Fall nicht angebracht sei. Dem kann ich nicht zustimmen. Wenn das auf hohem Kothurn der Würde einhergehende unbewußt Komische durch die Satire ins helle Licht gerückt wird, so wirkt das gewiß verletzend. Das soll es aber auch — wenn anders auch die Satire eine erzieherische Aufgabe hat. Sie heilt, indem sie verletzt. Sie kann das sittlich Gesunde nicht verletzen, das wahrhaft Würdige ist unverletzlich. Aber hat nicht an der hohlen Größe Sokrates selbst mit seiner Dialektik seinen Spott geübt und so teils verletzt, teils erzogen? Und mußte Sokrates nicht, wie er es im »Gorgias« selbst ausspricht, jeden, der ihn eines Fehlers überführte, für seinen größten Wohltäter halten? Damit stimmt, was nach Diogenes Laertius (Röck, S. 328) Sokrates über die Grundsätze seines Verhaltens zu Aristophanes und anderen Spottvögeln sagt: »man müsse sich den Angriffen der Komiker absichtlich aussetzen; denn wenn sie einen wirklich vorhandenen Fehler rügten, könnten sie nur zu unserer Besserung beitragen, während uns sonst ihr Gerede nicht zu kümmern brauchte.« —

Daß übrigens die »Wolken« ganz verschieden aufgefaßt werden können und müssen, je nachdem man Sokrates für einen Atheisten hält oder nicht, zeigt Hubert Röck, S. 172 verglichen mit S. 176, selbst. Ein Beweis für den Atheismus des Sokrates läßt sich darum aus den »Wolken« des Aristophanes nicht ableiten.

Zum Beweise für den Atheismus des Sokrates beruft sich endlich Hubert Röck auch auf die Anklage des Meletos, die er als Anklage auf radikalen Atheismus zu erklären sucht. Aus der Anklageformel, wie sie Xenophon und Platon und nach den Gerichtsakten auch Favorinus uns erhalten haben, läßt sich das freilich ohne weiteres nicht abnehmen. In der Anklageschrift bei Favorinus und ebenso bei Xenophon heißt es: Sokrates ist schuldig, daß er nicht an die Götter glaubt, an die der Staat glaubt, sondern andere neue Dämonien anempfiehlt (Favorinus), einführt (Xenophon) und daß er die Jugend verdirbt. Bei Platon heißt es: Sokrates ist schuldig, daß er die Jugend verdirbt, nicht an die Götter glaubt, an die der Staat glaubt, sondern an andere neue Dämonien. Röck tadelt nun zunächst Xenophon, daß er durch Beibehaltung der Ordnung der Anklagepunkte, wie sie vom Kläger festgestellt wurde, den Gedanken nahelegt, es handele sich bei der Verderbnis der Jugend um etwas anderes als um Religion, um etwas bloß Moralisches und nicht einfach um Atheismuspropaganda (S. 186), und rechnet es Platon hoch an, daß er durch Umstellung der Klagepunkte diesem Gedanken, daß es sich bei der Jugendverderbnis nur um die Atheismuspropaganda handle, Ausdruck gebe. Das tut Platon nun freilich noch nicht durch die Umstellung, aber ganz deutlich in dem Gespräch, welches er im Anschluß an die Anklage den Sokrates mit Meletos halten läßt. Hier veranlaßt er den Meletos in der bei Sokrates bekannten Weise sich deutlicher darüber zu erklären, was er unter Jugendverderbnis und unter dem Nichtglauben an die Götter verstehe, und nötigt ihm so das Zugeständnis ab, daß er eigentlich meine, Sokrates

glaube überhaupt nicht an die Götter. Das soll dann ein Beweis dafür sein, daß Meletos wirklich von vornherein den Sokrates des radikalen Atheismus beschuldigt habe. Offenbar sucht Sokrates den Ankläger Meletos in diesem Gespräch in Widerspruch mit sich selbst zu bringen. Das zeigt deutlich das hieran anschließende Gespräch, das mehr scherzhaft gehalten, doch ganz der Art der Sokratischen Gesprächsführung entspricht; denn hier sucht Sokrates den Meletos zu der Anerkenntnis zu drängen, daß, wer an Dämonen glaube, auch an Götter glauben müsse (Hubert Röck, S. 201). Das ist alles. Ein Beweis für die Atheismuspropaganda des Sokrates oder gar dafür, daß ihn Meletos für einen radikalen Atheisten gehalten und als solchen angeklagt habe, ist hieraus nicht zu entnehmen.

Alles kommt in letzter Instanz auf das Daimonion des Sokrates zurück. Es ist für uns der sicherste Beweis, daß Sokrates nicht bloß eine tief religiöse Natur war, sondern auch einen lebendigen, in seinem Leben beständig sich betätigenden Gottesglauben besaß. Natürlich kann für einen Atheisten das Daimonion des Sokrates nicht eine göttliche Stimme sein, für die es Sokrates zweifellos gehalten hat. Hubert Röck widmet dem Daimonion einen ganzen Abschnitt seines Buches S. 211 bis 339 und kommt zu dem Schluß, das Daimonion des Sokrates sei nichts anders, als der Inbegriff seiner edlen Antipathien. Ich brauche nicht zu wiederholen, daß diese Ansicht von dem Daimonion des Sokrates ebensowenig wie die Annahme, Sokrates sei Atheist gewesen, durch die uns vorliegenden Quellen irgend bestätigt wird.

7. Der Tod des Sokrates.

Was die Verurteilung des Sokrates zum Giftbecher angeht, so erklärt selbst *Windelband*, daß sie Sokrates de jure getroffen habe; denn Sokrates sei der gefährlichste Feind der alten religiösen Überzeugungen ge-

wesen, er habe sie nicht bloß zerstört, sondern an ihre Stelle das Neue, die Religion der Zukunft, des Geistes und der Vernunft gesetzt (Hubert Röck, S. 128). *Forchhammer* erklärt: Sokrates glaubte nicht an die Staatsgötter. Das war die Anklage. Diese Anklage war wahr. Also war Sokrates schuldig. Er suchte bei jeder Gelegenheit in jedem, dem er begegnete, Zweifel an dem bisher für göttlich Gehaltenen zu erwecken. Deshalb mußte er verurteilt werden. Aber selbst Forchhammer kann nicht umhin hinzuzufügen, daß Sokrates wegen der Verbreitung einer wahren Lehre vom Wesen der Gottheit würdig sei, selbst Christus an die Seite gestellt zu werden (Hubert Röck, S. 129).

Nach den Quellen hat Sokrates eine so radikale Stellung zur Volksreligion, wie ihm beide Autoren zuschreiben, nicht eingenommen. Damit ist die Anklage schon hinfällig. Offenbar lagen ihr politische Motive zu Grunde, die aus den Zeitverhältnissen leicht erklärlich sind. Sokrates war Gegner der Volksherrschaft. Das ist gewiß; und wenn er eine der vorhandenen Staatsverfassungen hätte wählen sollen, dann würde er sich für die spartanische entschieden haben, die seinem Ideal wenigstens näher stand als die athenische. Darin liegt ein Grund seiner Verurteilung. Aber Sokrates war auf keine Partei eingeschworen. Wie er die Entscheidung durch das Los bekämpfte, so wußte er auch, daß Mehrheitsbeschlüsse kein Recht schaffen, sondern nur die verschleierte Macht des Stärkeren darstellen. Seine Aufgabe war die Herrschaft der Sachverständigen vorzubereiten, nicht die Macht der jeweilig Herrschenden zu verfechten. Er konnte es darum keiner Partei recht machen, mußte es mit allen mit den Demokraten und den Oligarchen (Lakonisten) verderben. Darin liegt ein weiterer Grund seiner Verurteilung, die sich aus den Parteikämpfen in Athen in den beiden letzten Dezennien seines Lebens völlig begreifen läßt.

Werfen wir einen Blick auf die geschichtliche Ent-

wicklung Athens vom Tode des Perikles bis zur Verurteilung des Sokrates, so reifte in dieser Zeit die Ernte der sophistischen Aussaat. Der Glanz Athens verblich. Die Sterne erster Größe unter den Staatsmännern waren erloschen. Der von der Welle der Volksgunst bis zuletzt getragene Perikles entging dem Schicksal eines Miltiades und Themistokles Kimon und Thukydides nur durch die Schwäche des Volkes, das in der Kriegsnot einen kräftigen Führer brauchte — fiel aber ein Jahr nach Beginn des Krieges 429 der Pest zum Opfer. Der von ihm erkannte und begünstigte Phidias, dessen unvergängliche Werke die Stadt und Griechenland schmückten und ehrten, war der Gottlosigkeit angeklagt und im Gefängnis gestorben. An das Perikleische Zeitalter schloß sich der unselige Peloponnesische Krieg. Die Abrechnung zwischen Athen, dem Hauptsitz der Demokratie und dem oligarchischen Sparta mußte doch einmal kommen. Man muß sich wundern, daß das Schicksal nicht schon früher, nicht schon in dieser Zeit über Sokrates den Lakonisten hereinbrach.

An die Stelle des hochgebildeten Perikles trat der Gerber Kleon, der sich zuerst durch seine Opposition gegen Perikles in den Volksversammlungen einen Namen gemacht hatte, der eifrige Führer der Kriegspartei, der die energische Fortführung des Krieges mit Sparta verlangte, der Hauptvertreter der radikalen Demokratie, der durch seinen Antrag auf Erhöhung der Tagegelder für die Mitglieder des Geschwornengerichts die Massen für sich zu gewinnen wußte. Die Saat der Sophisten ging auch in sittlicher Beziehung auf und Perikles hatte es noch mit eigenen Augen sehen müssen. Die Zeit der Pest offenbarte den ganzen Tiefstand der sittlichen Gesinnungen, der Krieg entfesselte alle Leidenschaften: Selbstsucht und Üppigkeit, Pietätlosigkeit und Größenwahn, Habsucht und Grausamkeit. Die Kraft der Gesetze schien erloschen und die Rache der Götter vergessen. Wohin dieser Strom der Gesetzlosigkeit trieb,

das zeigt deutlich der im Jahr 427 unter dem Einfluß des Kleon gefaßte Beschluß des athenischen Volkes, alle 6000 waffenfähigen Männer von Mytilene, welches abgefallen war und nun besiegt die Großmut Athens angefleht hatte, zu töten und Weiber und Kinder zu Sklaven zu machen — ein Beschluß, dessen Ausführung gerade noch im letzten Augenblick durch das Eingreifen der besonneneren Elemente verhindert wurde. Doch nicht lange hielt die Besonnenheit vor. Kleons Übermut brachte es zu wege, daß die Athener nach dem Siege bei Sphakteria die günstige Gelegenheit des von Nikias gewünschten Friedensschlusses verpaßten. Erst der Tod des erfolgreichen Spartaners Brasidas und des Kleon vor Amphipolis beendigte den ersten Teil des Krieges und führte im Jahre 421 den Frieden des Nikias herbei.

Doch dem Nikias erstand ein gefährlicherer Gegner als Kleon in Alkibiades, einem Neffen des Perikles. Timons Wort ist wahr, daß er allen zum Verderben gewachsen ist. Wahre Größe kann des sittlichen Kernes nicht entbehren. Alkibiades aber glaubte sittlich neutral sein zu können: »in Sparta war er der mäßigste Mann, in Thrakien berauschte er sich, in Böotien übertraf er Alle in den Leibesübungen, in Jonien war er der weichlichste Mensch« (Hellas, S. 201) — und so war er in Wirklichkeit sittlich schwach. Zweideutig schwankte er deshalb auch zwischen den Parteien und zwischen den Stämmen hin und her, ein Zerrbild des Sokrates, der in ganz anderer Weise über den Parteien stand. So säte er aufs neue nach dem Frieden des Nikias den Samen der Zwietracht und trieb Athen in das unglückliche Unternehmen gegen Syrakus hinein. Der Ausgang dieses unglücklichen Unternehmens, das Schicksal der Athenischen Armada, die Qual und Schande Athenischer Bürger in den Steinbrüchen Siziliens ist bekannt. Und dieser Alkibiades, das Unglück Athens, war eine Zeitlang ein Schüler des Sokrates gewesen. Man wählte ihn zum Feldherrn und setzte ihn ab, zog seine Güter ein; man reichte dem Sieger goldene

Kränze, man verwarf ihn, weil man ihn für unbesieglich hielt. Das Volk beherrschte sich so wenig, wie er selbst. Kann man Sokrates für Alkibiades verantwortlich machen? Nein, dieser Mann, der nicht einmal sich selbst treu war, er war auch kein echter Jünger des Meisters. Das Volk aber, welches dem glücklichen Alkibiades zujauchzte und den vom Glück nicht Begünstigten für schuldig erklärte, war natürlich nicht im stande, den Unterschied in den Charakteren von Meister und Schüler zu erkennen. Alkibiades stand zu Zeiten offen auf seiten Spartas, Sparta war der Feind Athens, auch Sokrates war Lakonist, Liebhaber der Staatseinrichtungen Spartas, also war Sokrates mitschuldig an dem Niedergang Athens, den Alkibiades herbeiführte. So folgerte man. Man muß sich wundern, daß Sokrates nicht schon jetzt von einer Anklage und Verurteilung getroffen wurde.

Es war nicht seine Theorie, die — ohne die Hilfe des unzuverlässigen Alkibiades, der nur täuschend mit den Oligarchen Athens verhandelt hatte — im Jahre 411 für kurze Zeit von den oligarchischen Hetärien unter Leitung des Peisandros Theramenes und Antiphon in die Praxis übersetzt wurde. Aber diese Verfassungsänderung (Änderung der Zahl der Ratsmitglieder von 500 auf 400, Aufhebung der Besoldung der Staatsämter, Beschränkung der Stimmfähigkeit in den Volksversammlungen auf 5000 wohlhabendere Bürger) bedeutete doch einen Vorstoß gegen die Konzessionen des Perikles und eine Annäherung an das Ideal des Sokrates. Diese Neuerung fand nicht den Beifall des Heeres; da gingen die Oligarchen Sparta um Hilfe an, der Sieg der peloponnesischen Flotte brachte schon damals Athen in Gefahr. Doch die Siege der athenischen Feldherren in den folgenden Jahren hatten nicht bloß die völlige Wiederherstellung der früheren Verfassung zur Folge, sondern in Kleophon feierte ähnlich wie früher in Kleon dem Gerber die Gleichmacherei ihre Triumphe und wirkte nach dem Sieg bei den Arginusen (406) gegen

den damals wieder so günstigen Frieden mit Sparta, dem verhaßten Sitz oligarchischer Herrschaft. Jetzt setzten auch die Oligarchen Athens jede Rücksicht außer der auf die eigene Partei beiseite. Die gesetzlose Verurteilung der siegreichen Feldherren der Arginusenschlacht, der Sokrates, zuletzt ganz allein, unbeugsam widerstand, war ein Opfer auf dem Altar des Parteigötzen. Sie grub auch der stolzen Stadt das Grab. Nachdem durch die Untätigkeit der ihrer Führer beraubten attischen Flotte und durch die Uneinigkeit ihrer neuen Feldherren die Schlacht bei Aigospotamoi verloren gegangen war und Lysandros 3000 gefangene Athener in den Tod geschickt hatte, war der Sieg Spartas und der Oligarchie auf dem ganzen Kriegsschauplatz entschieden. Der Ring schloß sich enger um Athen. Die Oligarchen hielten es mit dem Feinde. Am Gedenktag der Schlacht von Salamis wurden die Mauern Athens mit Flötenschall niedergerissen und aus der Oligarchie entwickelte sich die Tyrannis. 700 Spartaner auf der Akropolis stützten sie, Kritias leitete sie. Gewalt und Schandtaten häuften sich, eine grenzenlose Verwilderung griff um sich. Die dreißig Tyrannen mögen Sokrates wohl anfänglich für den ihrigen gehalten haben — auch Kritias war ja durch seine Schule gegangen. So erklärt sich, daß sie ihm nebst vier andern den Auftrag gaben ihren Gegner den Salaminier Leon in Haft zu nehmen. Sokrates verweigerte die Mitwirkung. Zum zweitenmal setzte er den Oligarchen seinen Widerstand entgegen — auch die schließliche Verurteilung der siegreichen Feldherren der Arginusenschlacht war ja infolge einer Verhetzung des Volkes durch die Oligarchen zu stande gekommen. Ein deutlicher Beweis, daß es ihm nur auf Recht und Gerechtigkeit ankam und er weit entfernt war für die jeweilig Herrschenden Partei zu nehmen, mochten sie auch seinen politischen Ansichten näher stehen. Er hatte sogar den Mut den Tyrannen durch das Gleichnis vom Rinderhirten, der seine Rinder weniger und schlechter

macht und doch nicht zugestehen will, daß er ein schlechter Rinderhirt sei, worüber Xenophon in den Memorabilien I 2, 23 berichtet, eine schlagende Kritik zu teil werden zu lassen, worüber sie ihn zur Rechenschaft zogen und ihm die Unterredung mit den Bürgern insbesondere derartige Anspielungen untersagten. (Mem. I 2, 37—38.) Sicherlich ohne Erfolg. Glücklicherweise dauerte die Gewaltherrschaft der Tyrannen, welche das Volk beraubten und dezimierten, nicht zu lange. Aber als das Volk wieder zur Herrschaft kam, da kam auch der finstere Tag für Sokrates. Da war der Mann dem Tode geweiht, welcher dem Gericht der Tyrannen noch eben entgangen war. Das von ihm so hart bekämpfte Los entschied über das Los seines Lebens. Nichts begreiflicher als dies, wenn man die Zeitverhältnisse ins Auge faßt. Man beachte den beispiellosen Sturz der schönen Stadt von der Höhe des Ruhmes in die Tiefe der Schande. Die Mitschuld der athenischen Oligarchen an diesem Fall ist nicht zu leugnen und Sokrates stand den Oligarchen näher als den Freunden des Vaterlandes. Welch eine tiefe Erbitterung muß sich gegen die Tyrannen angesammelt haben. Wie muß alles aufgeatmet haben, als sie vertrieben waren. Alle Spuren der bösen Vergangenheit mußten getilgt werden. So kam die Reihe auch an Sokrates. Wundern muß man sich nur, daß die Anklage nicht schon früher erhoben wurde und die Verurteilung nicht schon früher erfolgte. Das ist aber ein Beweis dafür, daß er nie und nirgends zu einer gewaltsamen Umwälzung, zum Umsturz des Bestehenden, wie er in Athen an der Tagesordnung war, antrieb und aufreizte, daß er aus dem Kreise einer ruhigen sachlichen Erörterung niemals heraustrat oder über dieselbe hinausging und daß er auch in seinem Leben ein gesetzestreuer Bürger war, der nur dann in unauffälliger nicht demonstrativer Weise den Gesetzen oder den Forderungen ihrer Vertreter zu gehorchen unterließ, ihnen wie wir gewöhnlich sagen einen passiven Wider-

stand entgegensetzte, wenn diese Forderungen die Rechte Anderer — so der siegreichen Feldherren bei den Arginusen und des Salaminiers Leon — verletzten; wenn diese Forderungen sein eigenes Recht vernichteten, ja wie die Verurteilung zum Tode ihn der Existenz beraubten, hat er sich ihnen fügen zu sollen geglaubt und wirklich gefügt. Nach allem dem werden wir nicht umhin können, die Verurteilung des Sokrates, so begreiflich sie uns nach den Zeitverhältnissen erscheint, für einen Justizmord im eigentlichen und strengen Sinne zu erklären.

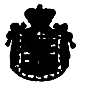
Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Luthers Persönlichkeit.

Von

O. Foltz
in Eisenach.

Pädagogisches Magazin, Heft 325.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907

Vorwort.

Mir fiel die Aufgabe zu, am 31. Oktober im Saale der Karolinenschule und des Lehrerinnenseminars zu Eisenach bei der Feier des Reformationsfestes die Ansprache zu halten. Ich glaubte die Gelegenheit benutzen zu sollen, um unseren Schülerinnen mit wenigen Strichen ein Charakterbild des Mannes zu zeichnen, dem unser Volk, dem die Menschheit so unendlich viel verdankt. Hier biete ich dieses Charakterbild einem größeren Kreise dar in der Hoffnung, daß dieser oder jener Leser der »Deutschen Blätter« es willkommen heißen und sich dadurch veranlaßt sehen könnte, dem Leben und Streben unseres Reformators näher zu treten. Ich darf an dieser Stelle manches sagen, was zu verschweigen ich vor meinen jugendlichen Zuhörern für angemessen, ja für pflichtgemäß hielt. Geschichtskundigen Lesern kann es nicht einen Augenblick verborgen bleiben, daß ich bei meiner Charakterschilderung das meisterhafte, bisher noch nicht von andern erreichte, geschweige denn übertroffene Lebensbild vor Augen hatte, das *Gustav Freitag* in seinen »Bildern aus der deutschen Vergangenheit« (Bd. II) von Luther entwirft. Ich folgte Freitags Spuren, eignete mir an manchen Stellen seine Worte an, da ich sie nicht durch bessere zu ersetzen wußte, schöpfte aber auch aus anderen

Quellen, unter denen außer *Luthers* »Tischgesprächen« und einer Anzahl seiner kleineren Schriften *Köstlins* bekannte Lutherbiographie und das vortreffliche Werk von *Adolf Hausrath* »Luthers Leben« noch besonders genannt sein mag.

Der Verfasser.

Als *Hermann Hettner* sich anschickte, in seiner »Geschichte der deutschen Literatur des 18. Jahrhunderts« *Lessings* Leben und Werke darzustellen und zu würdigen, riß die Begeisterung, mit der er zu Lessing emporschaute, ihn zu der Äußerung hin: »Dem Deutschen geht das Herz auf, wenn er von Lessing redet. Lessing ist der mannhafteste Charakter der deutschen Literaturgeschichte. Sein Leben und Streben war ein unablässiges Kriegen und Siegen.« Diese Worte lassen sich mit geringer Änderung auch auf unseren Reformator Dr. *Martin Luther* anwenden. Jedem deutschen Protestanten, der die Geschichte und Luthers Persönlichkeit überhaupt kennt, geht das Herz auf, wenn er von Luther redet. An Kernhaftigkeit des Charakters steht Luther keinem großen Manne nach, von dem die Überlieferung zu berichten weiß. Sein Leben war, wie dasjenige Lessings, Friedrichs des Großen und Bismarcks, ein unablässiges Kriegen und Siegen, wenn auch ihm so wenig, wie den genannten, in mancher Beziehung ihm geistesverwandten Männern, alle Blütenträume reiften. Das Bild seines Geistes und Herzens wächst vor unseren Augen und erscheint uns immer anziehender und liebenswürdiger, je näher wir herantreten, je sorgsamer wir die einzelnen Züge seines Wesens betrachten. Wer hätte nicht dieselbe Erfahrung an Wilhelm I. und Bismarck gemacht! Mit Napoleon I. ergeht es vielen gerade umgekehrt. Ich habe als Kind recht eigentlich für ihn geschwärmt, bewundere auch jetzt noch seine Willenskraft,

seinen umfassenden, rastlos tätigen Geist, seine Feldherrngröße, würdige durchaus die gewaltige historische Aufgabe, die ihm zugefallen war; aber fortschreitende historische Studien haben mir längst schon die Möglichkeit genommen, seinen Charakter, sein Gemüt zu lieben und hochzuschätzen.

Mit Recht hebt *Adolf Hausrath* in seinem ausgezeichneten Werke (Berlin 1904) hervor, daß zu den lebendigen Kräften, die den Protestantismus von heute zusammenhalten, in erster Linie die gemeinsame Verehrung für Luthers heldenhafte Persönlichkeit gehört. In ihm sieht der Liberale den großen Freiheitskämpfer, der das Joch des Papsttums zerbrochen hat, und der Altgläubige sieht in ihm den Erneuerer des biblischen Glaubenslebens, das unter mittelalterlicher Menschenlehre begraben lag; der Gebildete beugt sich vor dem Schöpfer unserer protestantischen Kultur, das Volk erbaut sich an Luthers Bibel und Luthers Liedern. Das Bekenntnis zu Luther hat in unsern Tagen mehr verbindende Kraft als jene offiziellen Bekenntnisse, die mehr oder weniger der Vergangenheit angehören. Wo sind heute die Christen, die durch das Lesen der Bekenntnisschriften bekehrt wurden? Aber Luthers Persönlichkeit hat Millionen zu guten Protestanten gemacht. Darum richten sich auch die Angriffe der Gegner nicht auf das protestantische Bekenntnis, sondern immer aufs neue gegen Luthers Persönlichkeit. Und wie gehen sie dabei zu Werke! Der Dominikaner Denifle durchsucht die siebenundsechzig Bände der Erlanger Lutherausgabe und dazu die *opera latina*, um alle Saft- und Kraftworte des sechzehnten Jahrhunderts zu registrieren. Nach der gleichen Methode könnten wir klar erweisen, daß der Verfasser von »Romeo und Julia«, der Dichter der »Cordelia und Ophelia« eine rohe, schmutzige Seele war, nur daß wir unsererseits es vorziehen, uns an Knospen und Blüten zu halten und nicht an den Schmutz. Denifle versteht und übt die Kunst, dem Angeklagten das Wort im Munde zu verdrehen, mit

unübertroffener Meisterschaft. Wenn Luther die drei Nonnen, die er verheiraten soll, in einem spaßhaften Briefe seine drei Weiber nennt, so hat es Denifle ja schriftlich, was er für ein Leben führte. Wenn er in einer melancholischen Betrachtung darüber seufzt, daß in des Menschen Herz der Riß und die Entzweiung gekommen ist, während es dem Tiere noch heute so wohl ist wie im Paradies, so ist für Denifle bewiesen, daß zu leben wie eine Sau Luthers Ideal war. Wenn Luther in seinem Biblizismus erklärt, Monogamie gebiete nicht die Schrift, sondern das bürgerliche Gesetz, so weiß Denifle, daß Luther die Polygamie in Deutschland einzuführen bestrebt war. Und doch weiß der Pater so gut wie jedermann, daß Luther sogar Wittenberg verlassen wollte, als die unschicklichen Moden, die aus streng katholischen Ländern in Deutschland eindrangen, auch in Wittenberg sich einbürgern wollten. Gegen das Leben eines Aleander, Eck, Murner, Emser und wie sie alle heißen, gehalten, ist Luthers Leben fast ein Heiligenleben zu nennen; aber welche Namen hat der Dominikaner für einen Hausvater, der uns andern ein Vorbild ist! Wir müssen ihn, der über die Absicht seiner Brüder, den Augustiner lebendig zu verbrennen, und über ihre Greuel in allen Reichen Europas kein Wort verliert, dafür aber sich über Luthers rohe Polemik tugendhaft entrüstet, auf Matthäi 7 verweisen, wo von einem Splitter und einem Balken und einem sehr frommen Manne die Rede ist. Von der Art, wie seine Ordensbrüder die Leute einlieferten, sie zu ersäufen, zu verbrennen, ihnen die Zungen auszureißen, sie zu brandmarken, sie in die glühende Asche ihrer verbrannten Bibeln knien zu lassen, schweigt der Dominikaner; aber jedes Scheltwort Luthers hat er getreulich registriert. Wir aber sind dem Gescholtenen dafür dankbar, daß ein Predigermönch heute sich auf die Hinrichtung *in effigie* beschränken muß. All die erbaulichen Akte, die Entkleidung von den priesterlichen Gewändern, das Verschneiden der Tonsur, das Ausstellen am Pranger,

die Vorlesung der Ketzereien, das langsame Rösten an der Flamme, sie können heute nur noch symbolisch vorgenommen werden. Das ist schmerzlich, aber es ist so, und das allerdings ist Luthers Schuld!

Wie stellt sich uns nun bei näherer Betrachtung der Mann dar, der eine solche historische »Schuld« auf sich lud?

Luther war dazu berufen, der Reformator der Kirche zu werden, und was ihn in erster Linie dazu befähigte, dieser weltgeschichtlichen Sendung Genüge zu tun, das war seine wahrhafte Frömmigkeit, sein lebendiges, inniges, ganz persönliches Verhältnis zu Gott. In seiner Jugend diente er einem Gott, dessen Gegenwart Furcht und Entsetzen einflößen mußte. Gott erschien ihm als der unerbittliche Richter, der die Sünden der Väter heimsuchet an den Kindern bis ins dritte und vierte Glied, dessen Zorn nur durch unablässige Bußübungen, durch Wachen und Frieren, Beten und Fasten besänftigt werden könne. Weitaus die meisten Zeitgenossen Luthers kannten auch keinen andern Gott, aber sie machten sich darum keine weiteren Sorgen; indem sie die Gnadenmittel, welche die Kirche angab, zur Anwendung brachten, glaubten sie sich mit ihrem Schöpfer aufs beste abgefunden zu haben. Nicht so Luther. Dem frommen Jüngling scheint zu Mute gewesen zu sein, wie etwa einem Kinde, das durch übertriebene Strenge in der Erziehung verschüchtert und in einen inneren Zwiespalt hineingestoßen wird. Das Kind möchte, einem natürlichen Triebe seines Herzens folgend, den Vater gern mit der Fülle seiner Liebe umfassen; und nun zittert es vor ihm, weicht bei seinem Anblick scheu zurück und verlebt freudlose, unheilvolle Tage in dem Bemühen, nur ja alles zu tun, was die drohende, die gefürchtete Strafe von ihm abwenden kann. Und dennoch ahnt daß Kind, das zwischen Vater und Sohn ein ganz anderes Verhältnis bestehen kann und bestehen soll, als es ihm die eigene Lebenserfahrung bisher gezeigt hat; dennoch dauert der Wunsch, dem Vater liebend näher

zu treten, in seinem Herzen fort; es fühlt sich zugleich angezogen und abgestoßen. So war es bei Luther. Die Seelenangst, die er empfand bei dem Gedanken an den zornigen Gott, den er doch nicht verleugnen konnte, führte ihn dicht an die Grenze des Wahnsinns, und wir müssen es für ihn und uns als eine segensreiche Fügung preisen, daß im Kloster zu Erfurt seine Gottesvorstellung eine vollständige Umgestaltung erfuhr. Ganz allmählich gewöhnte er sich daran, Gott zu schauen, wie ihn unser Heiland Jesus Christus geschaut hat, als den liebenden Vater, der unser Bestes will, dessen Liebe auch in den Züchtigungen offenbar wird, die er über uns verhängt, dem wir getrost und mit aller Zuversicht uns nahen dürfen, wie die lieben Kinder ihrem lieben Vater.

Diesen beseligenden Glauben an den Gott der Liebe hat er von da an festgehalten durch sein ganzes Leben hindurch. Immer mehr und mehr wurde ihm Gott, namentlich in den späteren Lebensjahren, wo er selbst als Haupt einer Familie sich fühlte, zum Hausherrn und Vater der Welt. Wenn er sich in die Beobachtung der Natur vertiefte, so konnte er nicht müde werden, die Weisheit und Güte Gottes zu bewundern und zu preisen. »Niemand kann ausrechnen«, so äußerte er einmal bei Tisch, »was Gott nur allein braucht, die Sperlinge und unnötigen Vögel zu ernähren; die kosten ihm in einem Jahre allein mehr, als der König von Frankreich Einkommen hat. Und nun denke man das Andere!« Ein andermal sagte er: »Gott versteht alle Handwerke. In seiner Schneiderei macht er dem Hirsch einen Rock, der hundert Jahre hält; als Schuster gibt er ihm Schuhe an die Beine, und bei der lieben Sonne ist er ein Koch. — Er könnte wohl reich werden, wenn er die Sonne aufhielte, die Luft einschlösse; wenn er dem Papst, dem Kaiser, den Bischöfen und Doktoren, den reichen Kaufleuten und Bauern den Tod androhte, sobald sie ihm nicht zur Stunde hunderttausend Gulden zahlten. Sie alle würden sprechen: »Ja, von Herzen gerne, wenn ich nur mag leben!« Er tut

es nicht, und wir wissen ihm wenig Dank für alle seine Güte und Barmherzigkeit. Ja, wenn er mit seinen Gaben weniger freigebig wäre, so würden wir ihm wohl dankbarer sein. Wenn z. B. er einen jeglichen Menschen nur mit einem Beine ließ geboren werden und gäbe ihm hernach im siebenten Jahre das andere Bein; im vierzehnten Jahre gäbe er ihm erst eine Hand, und im zwanzigsten Jahre die andere Hand: so würden wir Gottes Wohltaten und Gaben besser erkennen und ihm dankbarer sein. Nun aber überschüttet uns Gott mit seinen Liebeserweisen. Wehe uns, daß wir so unachtsam und undankbar sind!«[1])

Wie ein Kind betete Luther alle Morgen und Abende, oft am Tage, ja während des Essens. Gebete, die er auswendig wußte, sprach er immer wieder mit heißer Andacht, am liebsten das Vaterunser. Den Psalter trug er als Gebetbüchlein immer bei sich. Zuweilen, wenn eine Sorge besonders schwer auf seinem Herzen lastete, wurde sein Gebet ein leidenschaftliches Ringen mit Gott: »Ich lasse dich nicht, du segnest mich denn!« Dann war er der Sohn, der verzweifelnd zu den Füßen seines Vaters liegt, oder der treue Diener, der zu seinem Fürsten fleht. Im

---

[1]) Vgl. Tischreden. Reclams Universalbibliothek. 1. 39. 44. Mancher lächelt vielleicht bei solchen Bekenntnissen des Reformators; aber welcher Leser möchte mit dem wohl gut Freund sein, der darüber lachen könnte? Luther war eine durchaus naive Natur, und die naive Denkart gibt dem Verstande eine Blöße und bewirkt jenes Lächeln, wodurch wir unsere (theoretische) Überlegenheit zu erkennen geben. Sobald wir aber Ursache haben zu glauben, daß nicht Unverstand, nicht Unvermögen, sondern eine höhere (praktische) Stärke, ein Herz voll Unschuld und Wahrheit, die Quelle davon sei, welches die Hilfe der Kunst aus innerer Größe verschmähte, so ist jener Triumph des Verstandes vorbei, und der Spott über die Einfältigkeit geht in Bewunderung der Einfachheit über. Wir fühlen uns genötigt, den Gegenstand zu achten, über den wir vorher gelächelt haben, und, indem wir zugleich einen Blick in uns selbst werfen, uns zu beklagen, daß wir demselben nicht ähnlich sind. So entsteht die ganz eigene Erscheinung eines Gefühls, in welchem fröhlicher Spott, Ehrfurcht und Wehmut zusammenfließen. *Schiller.* Über naive und sentimentalische Dichtung.

Jahre 1540 wurde er an das Krankenbett seines Freundes Melanchthon nach Weimar berufen. Als Luther ankam, traf er Magister Philippus im Verscheiden, ohne Besinnung, mit gebrochenen Augen. Luther erschrak gewaltig und sprach: »Behüte Gott, wie hat der Teufel dieses auserwählte Rüstzeug (»dieses Organon«) geschändet!« Dann kehrte er der Gesellschaft den Rücken und trat zum Fenster, wie er gern tat, wenn er betete. Nach seiner innigsten Überzeugung durfte Melanchthon noch nicht sterben; die Sache der Reformation, d. h. die Sache Gottes selbst, schien ihm gefährdet, wenn dieser ausgezeichnete Mann jetzt schon von seiner Seite gerissen wurde. Mit dem ganzen Ungestüm seines leidenschaftlichen Gemüts trug er darum dem lieben Gott die Bitte vor, das Leben des Freundes zu verlängern.[1]) Im innersten Herzen beruhigt, faßte er darauf Melanchthon bei der Hand und sprach: »Seid getrost, Philipp, ihr werdet nicht sterben!« Und siehe da, die Gegenwart und der tröstende Zuspruch des glaubensstarken Freundes riefen Melanchthon ins Leben zurück; er fing sogleich an Atem zu schöpfen, seine Besinnung kehrte wieder, und nach kurzer Zeit war er völlig wieder hergestellt.[2])

---

[1]) Luther selbst erzählt: »Allhier mußte mir unser Herrgott herhalten, denn ich warf ihm den Sack vor die Tür und rieb ihm die Ohren mit allen Verheißungen des Gebets, die ich aus der heiligen Schrift zu erzählen wußte, so daß er mich anhören mußte, wenn ich anders seinen Verheißungen trauen sollte.«

[2]) Melanchthon war in Rothenburg a. d. F. gewesen und hatte dort der Vermählung des neuen »Grafen von Gleichen«, des Landgrafen Philipp mit der jugendfrischen Margarete von der Sale beigewohnt. Auf der Rückreise warf die ihm von Station zu Station entgegenklingende Mißbilligung des Geschehenen ihn völlig darnieder. In Weimar brach er vollends zusammen, und Luther mußte gerufen werden, um den Kranken wieder aufzurichten. — Bekanntlich hatte Luther nach langem Sträuben zu der unseligen Doppelehe des Landgrafen, den der schmalkaldische Bund nicht entbehren konnte, seine Zustimmung gegeben. *Hausrath* sagt darüber: »Politik, Biblizismus, Unklarheit, Übereilung, das alles spielte bei dem Sündenfall Luthers eine Rolle. Aber auch ein Nachlassen der sittlichen

Als Luther selbst mit dem Tode rang, betete er dreimal schnell nach einander: »Vater, in deine Hände befehle ich meinen Geist! Du hast mich erlöset, Herr, du treuer Gott!«

So tritt uns in Luther das Bild eines wahrhaft frommen, gottergebenen Mannes vor Augen. Wenn aber vorhin gesagt wurde, seine Frömmigkeit habe ihn in erster Linie dazu befähigt, den Beruf eines Reformators der Kirche auszuüben, so deutete schon der Ausdruck »in erster Linie« darauf hin, daß nicht die Frömmigkeit allein seine geschichtliche Bedeutung begründet und erklärt. Als ein Erbteil vom Vater her war ihm eine unbedingte Wahrhaftigkeit eigen. Lüge, Heuchelei, Verstellung waren ihm in innerster Seele zuwider, und in keinem Augenblick seines Lebens ließ er sich bewegen, anders zu reden, als er dachte. Der gute Mensch denkt auch von andern gut, und darum war Luther nicht wenig erstaunt, als der Kardinal Cajetan in Augsburg kurzweg einen Widerruf seiner Irrtümer von ihm forderte. Wie? War es nicht selbstverständlich, daß Luther durch die 95 Thesen, die er am 31. Oktober 1517 an die Tür der Schloßkirche in Wittenberg heftete, seine innerste Überzeugung ausgesprochen hatte? Und nun sollte er widerrufen, was

---

Energie ist unverkennbar. Die zersetzende Wirkung des politischen Treibens, die Ermüdung durch täglich auftauchende Verdrießlichkeiten, das Bedürfnis nach Ruhe hatten ihr Werk getan. Luther sagte ‚ja‘, wo er früher ein festes ‚nein und nochmals nein‘ gesprochen hatte.« Vgl. Luthers Leben. II. S. 400 ff. Diese rückhaltlose Verurteilung der Verirrung Luthers steht im Einklang mit den Worten der Vorrede: »Daß Luther auch fehlte, wer wollte das leugnen? Aber kleiner wird er dadurch nicht. Wer einen heiligen Vater braucht, muß katholisch werden. Dort hat er Heilige in Fülle. Dort befriedigt sich jeder Sinn mit Ausnahme des Wahrheitsinns. Der Protestantismus ist darauf gestellt, die Wahrheit zu suchen, nicht die Legende. Das gilt auch für Luther, der in seiner menschlichen Tüchtigkeit des Heiligenscheins nicht bedarf.« — Das Werk *Hausraths* kann nicht warm genug allen Freunden Luthers empfohlen werden.

er gesagt hatte, sollte für »weiß« erklären, was ihm »schwarz« erschienen war? Das deuchte ihn eine geradezu ungeheuerliche Zumutung, und deshalb erklärte er einer ähnlichen Zumutung gegenüber in seiner berühmten Rede zu Worms: »Es sei denn, daß ich mit Zeugnissen der heiligen Schrift oder mit hellen und klaren Gründen überwunden werde, so kann und will ich nichts widerrufen, weil es weder sicher noch geraten ist, etwas wider das Gewissen zu tun. Hier stehe ich, ich kann nicht anders, Gott helfe mir. Amen.«[1])

Mit seiner Wahrheitsliebe hängt aufs innigste zusammen jene großartige Offenherzigkeit, mit welcher er sich gegen Freund und Feind, gegen Hoch und Niedrig aussprach. Als Luther auf der Wartburg in stiller Zurückgezogenheit lebte, befand sich der Erzbischof Albrecht von Mainz wieder einmal in Geldverlegenheit. Um ihr abzuhelfen, forderte er die Christen zu einer Wallfahrt nach Halle auf. In der dortigen Stiftskirche sollten Reliquienschätze vorgezeigt werden, z. B. ein paar Krüge und etwas Wein von der Hochzeit zu Kana, Manna aus der Wüste, Erde vom Acker zu Damaskus, davon Gott den Menschen geschaffen usw. usw. Wer der Vorzeigung dieser Schätze beiwohne und dem Stift ein frommes Almosen gebe, dem wurde »übertrefflicher« Ablaß zugesagt. Luther hörte davon und schrieb dem Erzbischof einen Brief, der an Offenherzigkeit nichts zu wünschen übrig

---

[1]) In dem Bericht des päpstlichen Legaten Aleander über Luthers Rede vom 18. April 1521 fehlen die Worte: »Hier stehe ich, ich kann nicht anders.« Auch Luther selbst gedenkt ihrer in seiner eigenen Aufzeichnung der Rede nicht, sie sind also höchst wahrscheinlich nicht gesprochen worden. Allein sie erscheinen bereits in gleichzeitigen Flugblättern, und auf alle Fälle ist es ohne sachliche Bedeutung, ob Luther sie hinzufügte oder nicht. Wer so, wie er, sich auf sein Gewissen beruft und auf Gottes Wort, der »steht hier und kann nicht anders«. Es ist einer jener Aussprüche, bei denen es auf den strengen Wortlaut nicht ankommt, die aus der Situation von selbst hervorwachsen und deren Kern mit epigrammatischer Schärfe und welthistorischer Wahrheit ausdrücken.

ließ. Darin heißt es u. a.: »Es hat jetzt Ew. K. Gnaden zu Halle wieder aufgerichtet den Abgott, der die armen und einfältigen Christen um Geld und Seele bringt. Ew. Gnaden sollen nur nicht denken, daß Luther tot sei. Er wird ein Spiel mit dem Kardinal von Mainz anfangen, dessen sich nicht viele versehen. Wo nicht der Abgott wird abgetan, muß ich Euch öffentlich antasten und aller Welt bezeigen den Unterschied zwischen einem Bischof und einem Wolf. Hierauf erwarte ich Eure Antwort innerhalb vierzehn Tagen; denn nach dieser Zeit wird mein Büchlein wider den Abgott zu Halle ausgehen.« Eine solche Sprache hatte Albrecht, Kurfürst von Mainz, Bruder des Kurfürsten von Brandenburg, noch nicht vernommen. Er schrieb einen demütigen Entschuldigungsbrief an Luther; der »Abgott« in Halle wurde abgetan, und Luthers Büchlein blieb ungedruckt.

Auch Luthers Landesherr, Kurfürst Friedrich der Weise, mußte gelegentlich die Erfahrung machen, daß der schlichte Mönch sich nicht scheute, ihm, dem vornehmen Reichsfürsten, unverhüllte Wahrheiten zu sagen. Luther verließ die Wartburg im März 1522 gegen den ausdrücklichen Wunsch und Willen des Kurfürsten. Unterwegs richtete er an Friedrich den Weisen einen Brief, der unter den zahlreichen Lutherbriefen einen Ehrenplatz einnimmt. Darin sagt er u. a.: »Weil ich spüre, daß Ew. Kurfürstliche Gnaden noch gar schwach im Glauben ist, kann ich keineswegs Euch für den Mann ansehen, der mich schützen oder retten könnte. Wenn Ew. K. Gnaden glaubte, so würde sie Gottes Herrlichkeit sehen; weil sie aber noch nicht glaubt, hat sie auch noch nichts gesehen.« —

Der eben erwähnte Brief Luthers an den Kurfürsten von Sachsen macht uns noch auf eine andere Eigenschaft aufmerksam, die dem Reformator nicht fehlen durfte; ich meine Luthers Heldenmut, seinen furchtlosen, tapferen Sinn. Er schreibt: »Ich hab' Ew. K. Gnaden genug getan, daß ich dieses Jahr lang meinen Platz geräumt habe, Ew. K. Gnaden zu dienen. Denn der

Teufel weiß sehr wohl, daß ich's aus keiner Furcht getan habe. Er sah mein Herz wohl, da ich zu Worms ankam; denn wenn ich gewußt hätte, daß so viel Teufel auf mich lauerten, als Ziegel auf den Dächern sind, so wäre ich dennoch mitten unter sie gesprungen mit Freuden.« Solche Worte sind in seinem Munde nicht prahlerische Redensarten, sondern der Ausdruck eines Charakters, der die Furcht nicht kennt, der jeden Augenblick bereit ist, im Kampfe für das, was er als Wahrheit erkannt hat, den qualvollsten Tod zu erleiden. Luther liebte das Leben, wie jeder gesunde Mensch, der noch nicht das natürliche Ende seiner Tage erreicht hat; aber der Güter höchstes war ihm das Leben nicht, und wenn er vor die Wahl gestellt wurde, entweder gegen sein Gewissen zu handeln, oder den Märtyrertod zu erdulden, so konnte die Entscheidung für ihn nicht im mindesten zweifelhaft sein. Der Anschlag der 95 Thesen am 31. Oktober 1517 war eine Heldentat. Tausende fühlten und dachten im Anblick des Unfugs, der damals mit dem Ablaßhandel getrieben wurde, was auch Luther fühlte und dachte; aber er allein hatte den Mut, seine Überzeugung offen auszusprechen, obgleich das warnende und abmahnende Beispiel eines Hus, eines Savonarola ihm wohl vor Augen stand. Wenn er in Nacht und Nebel aus Augsburg entwich, wo die Italiener ihm nachstellten, so geschah das nicht aus ängstlicher Sorge für das Leben, sondern um der Freunde willen, die seine Entfernung dringend wünschten. Als unerschrockener Held zog er in Worms ein; als Held stand er, nachdem die erste Befangenheit überwunden war, vor Kaiser und Reich. Nur dem Kurfürsten zuliebe ließ er sich nach der Wartburg geleiten, und sobald er seine Anwesenheit in Wittenberg als notwendig erkannte, verließ er den schützenden Aufenthalt und kehrte trotz Bann und Acht, trotz der augenscheinlichen Gefahr, der er sich aussetzte, trotz aller Abmahnungen der Freunde an die Stätte der früheren Tätigkeit zurück. Luthers Heldensinn, der in seinem festen Gottvertrauen und seiner

Gewissenhaftigkeit wurzelte, hat einen unübertrefflichen Ausdruck gefunden in dem Schutz- und Trutzliede der Reformation: Ein' feste Burg ist unser Gott!

Der Held kann sich nur im Kampfe mit widerstreitenden Mächten bewähren, und es gibt geborene Kampfnaturen, denen der Kampf als solcher eine Lust ist, die, wie *Geibel* einmal sagt, »hinjauchzen in den Streit«. In die Zahl dieser streitlustigen und siegesfrohen Naturen müssen wir auch unsern Luther einreihen. Nicht das Schwert, die Feder war seine Waffe, und als Held der Feder ist ihm unter den Nachgeborenen wohl nur Lessing vergleichbar. Man merkt es allen seinen Streitschriften an, wie er sich in seinem Elemente fühlte, als er sie schrieb. Die Gedanken strömten ihm in reicher Fülle zu, um den treffenden Ausdruck war er nie verlegen. Bald drang er mit Keulenschlägen auf seine Gegner ein, bald gab er sie wie Narren dem Gelächter preis. Scherz und Ernst, lachender Witz und bitterer Hohn standen ihm in gleicher Weise zur Verfügung. Gern verzog er die Namen seiner Gegner ins Lächerliche, so daß sie im Wittenberger Kreise als Tiere oder Toren fortlebten. Eck, der in Leipzig mit ihm disputierte, wurde Dr. Geck; Murner, der ihn in der Schrift »Vom großen lutherischen Narren« heftig angegriffen hatte, erhielt Katerkopf und Krallen (denn »Murner« ist eine Bezeichnung des Katers nach dem Tone, den er von sich gibt); [1]) Emser, der sein Wappen, das Haupt einer gehörnten Ziege, den meisten Streitschriften vordrucken ließ, wurde als Bock mißhandelt; den Humanisten Cochläus begrüßte Luther als Schnecke mit undurchdringlichem Panzer. [2])

---

[1]) Hinz, des Murners Schwiegervater — schlug den Takt erbärmlich schön. *Lichtwer:* Die Katzen und der Hausherr.

[2]) Cochläus, ein erbitterter Gegner Luthers, hieß eigentlich Johann Dobeneck. Nach Weise der Humanisten legte er sich den lateinischen Namen nach seinem Geburtsort Wendelstein bei Nürnberg bei (*Cochlĕa* = Schnecke, dann Windung, Wendeltreppe). Luther spottet des Gegners häufig mit dem Namen »Schneck«.

Wenn man den Ton, den Luther in seinen Streitschriften anschlägt, richtig, d. h. billig beurteilen will, so darf man die Zeit nicht vergessen, der sie entstammen. Mancher Ausdruck, den man jetzt als »roh« bezeichnen würde, galt damals als Äußerung einer aufrichtigen Gesinnung im Gegensatz zur Schmeichelei und Heuchelei. Wir sind sehr viel höflicher geworden, als man es im 16. Jahrhundert zu sein pflegte. Es soll ja auch jetzt noch zuweilen vorkommen, daß ein Mensch den andern »Esel«, oder lieber noch »Kamel« nennt; vielfach aber haben sich doch schon »Esel« und »Kamel« in »Dummkopf« oder »Schlafmütze« verwandelt. Luther drückt sich noch recht gemäßigt aus, wenn er von seinem Gegner als von einem »Esel« spricht; niemand fand darin etwas Sonderliches. Aber selbst seine Zeitgenossen erschraken zuweilen vor der unbändigen Rücksichtslosigkeit, mit welcher er gegen feindliche Fürsten losfuhr. »Solche Leute,« so sagt er einmal, »die den armen Mann schinden und ihren Mutwillen an Gottes Wort büßen, hieß man vor Zeiten Buben; jetzt muß man sie christliche, gehorsame Fürsten heißen«. »Unsere Junker, Fürsten und Bischöfe sind Narren, wenn sie die Leute mit ihren Gesetzen und Geboten zwingen wollen, sonst oder so zu glauben.« »Sollst wissen, daß von Anbeginn der Welt gar ein seltsam Vogel ist um einen klugen Fürsten, noch viel seltsamer um einen frommen Fürsten. Es ist ein großes Wunder, wenn ein Fürst klug, fromm oder ein wahrer Christ ist.« [1]) Luther geht in dieser Form der Kritik weit über alles erlaubte Maß hinaus. Die oben angeführten Äußerungen stammen aus einer Schrift vom Jahre 1523. Luther kannte die Not, unter welcher die große Masse des Volkes damals seufzte; er mußte wissen und wußte auch, mit welchem Vertrauen der gemeine Mann in Deutschland seinen Worten lauschte. Darum

---

[1]) Vgl. Sendbrief vom Dolmetschen und drei andere Schriften weltlichen Inhalts von *Martin Luther*. Reclams Universalbibliothek. 1. 68. 80. 88.

wäre es seine Pflicht gewesen, sich zu mäßigen und den Eindruck wohl zu überlegen, den gerade seine Worte machen mußten; aber in der Hitze des Kampfes setzte er sich über alle diese Rücksichten hinweg. Wie oft hat er hinterher sich selbst über seine Schroffheit geärgert, wie oft sich gescholten und sein Vergehen aufrichtig bereut. Aber die Reue half ihm wenig; bei der nächsten Gelegenheit verfiel er doch in denselben Fehler.[1]) Von sich selbst kann der Mensch nicht scheiden, und es ist eine merkwürdige Tatsache, daß oft die Fehler großer Männer mit ihren Tugenden so unauflöslich verbunden sind, daß man jene nicht wegdenken kann, ohne diese zugleich mit aufzuheben. Wer aber wird das Feuer tadeln, weil es

---

[1]) Noch im Jahre 1541 nahm er mit seiner alten Schärfe und mit einer Derbheit, die sein gewöhnliches Maß noch überstieg, in einem erbitterten Schriftwechsel das Wort, der damals zwischen dem eifrig katholischen, übrigens sittlich bei Freund und Feind anrüchigen Herzog Heinrich von Braunschweig-Wolfenbüttel und zwischen Johann Friedrich und Landgraf Philipp entstanden war. Er veröffentlichte gegen jenen ein Büchlein »Wider Hans Worst«. Der Herzog hatte ihm nämlich nachgesagt, daß er seinen eigenen Landesherrn Hans Wurst zu nennen sich erlaube. Luther versicherte dagegen, daß er diesen Namen nie einem einzelnen Menschen, Freund oder Feind, beigelegt habe, wandte ihn aber jetzt auf den Herzog selbst an, indem er bemerkte, daß man darunter einen groben Tölpel verstehe, der klug sein wolle und doch ungereimt und ungeschickt rede und tue. Und nicht bloß als einen solchen Tölpel wollte er ihn darstellen, sondern als einen ruchlosen Menschen griff er ihn an, der, während er jene Fürsten verlästere und für Gottes Ordnungen zu streiten vorgebe, selbst offenkundig Ehebruch treibe, übermütige Tyrannei und Gewalttat verübe, Mordbrennerei in den Landen seiner Gegner anstifte usw. Mit seinen Lästerungen gegen Johann Friedrich und die Evangelischen überhaupt wollte er ihn sich heiser oder zu Tode schreien lassen und nur antworten mit dem leichten Wörtlein: »Teufel, du leugst; Hans Worst, wie leugest du, o Hainz Wolfenbüttel, welch ein unverschämter Lügner bist du; speiest viel und nennst nichts, lästerst und beweisest nichts.« — Als Luther die Schrift nach dem Druck wieder las, kam ihm sein Ton gegen Heinrich gar noch zu milde vor! Er meinte, ein Kopfleiden habe sein Ungestüm darniedergehalten!

auch einmal verheerende Wirkungen hervorruft, während es im ganzen und großen als eine wohltätige Macht empfunden wird? Nur ein Mann der Leidenschaft konnte im Angriff oder in der Verteidigung sich so weit vergessen, als Luther es zuweilen getan hat; aber auch nur ein Mann von leidenschaftlicher Tatkraft konnte siegreich hervorgehen aus dem Kampfe gegen die Anschauungen, die in jener Zeit wie ein Alp auf unserem Volke lasteten.

Und eins wollen wir hierbei nicht vergessen. Es war damals gang und gäbe, Andersdenkende, Andersgläubige durch Drohungen zu bekehren oder durch Feuer und Schwert zu vertilgen. Luther hingegen führte seinen Kampf stets mit geistigen Waffen, und jede Anwendung irdischer Gewalt in Sachen des Glaubens war ihm tödlich verhaßt. Er selbst wollte von seinem Landesherrn nicht behütet sein, und nichts lag ihm ferner, als den Schutz der Obrigkeit für seine Lehre anzurufen. Er focht mit scharfem Federkiel gegen seine Feinde, aber der einzige Scheiterhaufen, den er anzündete, verzehrte ein Papier, die Bannbulle des Papstes. Er haßte den Papst wie den Teufel, aber er hat immer Verträglichkeit und christliche Duldung gegen die Papisten gepredigt, die durch ihr Gewissen sich in dem Schoß der alleinseligmachenden Kirche festgehalten fühlten. Er hegte gegen manchen den Argwohn, mit dem Teufel im Bündnis zu stehen; dieser Argwohn genügte damals, um eine Anklage wegen Hexerei zu erzeugen: Luther hat nie eine Hexe verbrannt. In allen katholischen Ländern flammten die Scheiterhaufen und verzehrten Bekenner des neuen Glaubens; Luther hatte herzliches Mitleid mit dem gedemütigten Tetzel und schrieb ihm einen Trostbrief. Also auch in dem streitbaren und kampfesfreudigen Luther schlug ein Herz voll Liebe; und so rauh seine Sprache zuweilen klang, so sanft und innig war im Grunde seine Empfindung.

Die Liebenswürdigkeit seines Geistes und Herzens gelangte erst recht zur Entfaltung, als er im Jahre 1525

sich entschloß, die dem Kloster entronnene Nonne Katharina von Bora zu heiraten. Als er zur Ehe schritt, hatte sich in seinem Verhältnis zum deutschen Volke eine gewaltige Umwälzung vollzogen. Seine Reise nach Worms im Jahre 1521 war ein Triumphzug. Wenn ein geliebter Fürst oder ein siegreicher Feldherr vom Volke jubelnd begrüßt wird, so finden wir das nicht wunderbar. Aber Luther war weder Fürst noch Feldherr, und dennoch umbrauste ihn damals überall, wohin er kam, ein Sturm der Begeisterung, und sein Einzug in Worms lockte die Menge ungleich mehr an, als der Einzug des Kaisers. Luther war der volkstümlichste Mann in ganz Deutschland. Im Jahre 1525 aber änderte sich das von Grund aus, und zwar wegen der Stellung, die er dem Bauernkriege gegenüber einnahm. Als am Anfang des Jahres 1525 die Bauern sich erhoben und ihre »12 Artikel« nach Wittenberg kamen, ermahnte Luther zum Frieden. Viele Forderungen der Bauern hielt er für durchaus gerecht, aber nach seiner Überzeugung darf ein Volk nie und unter keinen Umständen zur Auflehnung gegen die Obrigkeit, zur Empörung und Revolution seine Zuflucht nehmen; es soll auch in den Zeiten der drückendsten Not auf Gott vertrauen und schweigend dulden, aber niemals zu den Waffen greifen. Darum forderte er die Bauern auf, die Waffen niederzulegen und nach Hause zu gehen; geschah das, so wollte er seinen ganzen Einfluß zu ihren Gunsten aufbieten. Zugleich hielt er den Fürsten und Herren noch einmal in den schärfsten Worten ihr Unrecht vor. Gott selber, so sagte er, setze sich wider sie, und man könne, solle und wolle ihre Wüterei nicht ferner dulden. Er nennt sie Tyrannen und verweist sie auf die Lehre der Geschichte, wonach Tyrannen selten eines natürlichen Todes sterben, sondern gemeiniglich erwürgt worden sind. Als Luther das schrieb, ließ er wieder einmal, wie schon so oft, von seinem heißblütigen Temperament sich fortreißen. Denn es war vorauszusehen, daß die Bauern seine Anklage gegen die Fürsten begierig

aufgreifen, seine Ermahnung zum Frieden aber unbeachtet lassen würden. Die »Ermahnung« wirkte übrigens weder Gutes noch Böses; sie verhallte im Sturm. Der Aufstand dauerte fort und nahm immer bedenklichere Formen an. Zahlreiche Klöster und Burgen gingen in Flammen auf; Raub und Mord verwüsteten das Land. Luther befestigte sich immer mehr in der Überzeugung, daß vom Aufruhr nun und nimmer Gutes kommen könne; er war immer geneigt, alles Böse auf den Teufel zurückzuführen; die Bauern erschienen ihm jetzt als die verstockten Werkzeuge des Teufels, und aus dieser Stimmung heraus entstand die entsetzliche Schrift »Wider die mörderischen und räuberischen Rotten der Bauern«. Darin rief er den Fürsten zu: »Greift zum Schwerte! Es gilt hier nicht Geduld und Barmherzigkeit; es ist jetzt die Zeit des Zornes und nicht der Gnade. Steche, schlage, würge, wer da kann! Es sind itzt so wunderliche Zeiten, daß ein Fürst den Himmel mit Blutvergießen verdienen kann, besser denn andere mit Beten. Wer auf fürstlicher Seite fällt, stirbt den seligen Tod des Märtyrers; wer drüben umkommt, fährt zum Teufel.« Luther handelte ohne Zweifel in gutem Glauben, wie die Dinge einmal lagen, beruhte der Fortgang der Reformation auf der Macht der Fürsten. Wer diese Macht antastete, gefährdete sein Lebenswerk. Auch empörte es ihn, daß die Bauern bei ihrem Vorgehen sich auf das Evangelium beriefen. Aber trotzdem bedauern auch viele Freunde Luthers, daß er jene Schrift »Wider die Rotten der Bauern« geschrieben hat. Ihre Wirkung war über alle Erwartung gewaltig. Ein Schrei des Abscheus und des Entsetzens ging durch die Masse. Luther, der seit acht Jahren der Liebling und Held des Volkes gewesen war, wurde jetzt mit einem Schlage der bestgehaßte Mann in ganz Deutschland. Aufs neue war sein Leben bedroht, nicht durch Papst und Kaiser, sondern durch dieselben Volksmassen, die seinem Kampfe gegen das Papsttum mit steigender Teilnahme

und Bewunderung gefolgt waren. Noch fünf Jahre später war es für ihn der Bauern wegen gefährlich, nach Mansfeld zu seinem todkranken Vater zu reisen.[1])

Er war gebannt, er war geächtet und vom Volke verflucht. Die römische Partei triumphierte. Luthers Leben und seine Lehre schienen dem Untergange nahe. Da beschloß Luther zu heiraten, und diese Ehe, gegen die Meinung der Zeitgenossen unter dem Hohngeschrei der Gegner geschlossen, wurde ein Bund, dem wir Deutsche ebenso viel verdanken als den Jahren, in denen er für seine neue Lehre so wacker mit den Waffen des Geistes gekämpft hatte. Denn von jetzt an wurde der Gatte, der Vater, der Bürger auch Reformator des häuslichen Lebens

---

[1]) Zu dem Ausspruch Luthers: »Also seltsame Zeit ist jetzt, daß ein Fürst mit Blutvergießen den Himmel besser verdienen kann denn mit Beten« — bemerkt *Hausrath:* »Wohl waren das harte Worte, aber auf der anderen Seite standen die furchtbaren Taten. Und Luther hatte ein Recht so zu schreiben, denn er ging der Gefahr nicht aus dem Wege wie andere, sondern suchte sie auf, wo sie am größten war. In Mansfeld brachte er die durch Münzers Brandbriefe aufgeregten Bergleute zur Ruhe, so daß sie versprachen, wenn der Graf ihre Beschwerden abstelle, wollten sie mit Leib und Leben für ihn einstehen. Sodann bereiste Luther die Dörfer und begütigte die Menge durch seine Predigten.... Im Vergleich mit dem Verhalten des Hofs, der für die Ordnung verantwortlich war, zeigt sich auch hier, daß Luther der einzige war, der Stürmen standhielt.... Luther war unter lauter Weibern wieder einmal der einzige Mann.« — Die ungeheure Erbitterung, welche Luthers Büchlein wider die »raubischen und mörderischen Bauern« hervorrief, führt *Hausrath* zum Teil auf den Umstand zurück, daß seine Schrift in die Hände der meisten Leute erst dann kam, als das siegreiche Junkertum seine blutige Rache an den niedergeworfenen Bauern nahm. Sein »stechet, würget, schlaget« klang dem Volk wie ein Hohn in den Ohren in dem Moment, in dem der adelige Pöbel an den Geschlagenen sein Mütchen kühlte und die Gefangenen lebendig verbrannte oder ihnen die Eingeweide an den Baum nagelte und sie so lang mit der Peitsche um den Stamm trieb, bis sie sich die Därme aus dem Leibe herausgehaspelt hatten. Der gemeine Mann, der von Luthers furchtbaren Worten hörte, meinte nun, auch dazu gebe Luther seinen Segen. — Vgl. Luthers Leben. II. S. 56 ff.

seiner Nation, und gerade der Segen seiner Erdentage, an welchen Protestanten und Katholiken heute noch gleichen Anteil haben, stammt aus der Ehe zwischen einem ausgestoßenen Mönch und einer entlaufenen Nonne.

Denn noch einundzwanzig arbeitsvolle Jahre sollte er als Lehrer und Bildner seines Volkes wirken. Jetzt vollendete er sein größtes Werk, die Übersetzung der Bibel. Ein Buch für das Volk wollte er schaffen; emsig studierte er darum Redewendungen, Sprichwörter, technische Ausdrücke, die im Munde des Volkes lebten. Vor allen andern Schriften Luthers wurde seine deutsche Bibel die Grundlage der neuhochdeutschen Sprache, welche Jahrhunderte lang fast das einzige Band bildete, das die deutschen Stämme zu einer Einheit zusammenschloß.

Nicht weniger tat derselbe Mann für das bürgerliche Leben der Deutschen. Kein Gebiet menschlicher Pflicht gab es, über welches er seine Deutschen nicht nachzudenken zwang. Hausandacht, Ehe und Kinderzucht, Gemeindeleben und Schulwesen, Sitte und Vergnügen, alle herzlichen Empfinduugen weihte er durch seine Lehre und Schrift. Durch zahlreiche Sermone und kleine Schriften wirkte er ins Weite, durch zahllose Briefe, in denen er Anfragenden Rat und Trost gab, auf die Einzelnen.

Wenn er mit treuen Freunden im geselligen Kreise saß, trank er vergnügt seinen Wein; die Unterhaltung flog lebendig über Großes und Kleines; er urteilte mit prächtiger Laune über Feinde und gute Bekannte, lachte und erzählte lustige Schwänke und wischte dabei, wenn er in Erörterungen kam, mit der Hand über seine Knie. Was Menschen in Ehrbarkeit fröhlich machte, war ihm lieb, die herrlichste Kunst die Musica. Mild urteilte er über den Tanz und sprach — fünfzig Jahre vor Shakespeare! — wohlwollend von der Komödie: sie lehre gleich einem Spiegel, wie sich ein jeglicher halten soll.

Es muß eine wahre Freude gewesen sein, ihn unter seinen Kindern zu sehen. Er ergötzte sich an ihren harmlosen Spielen, gönnte ihnen jede unschuldige Freude, sang mit ihnen und spielte wohl dazu die Laute. Sein Weihnachtslied »Vom Himmel hoch« hat er als Vater gedichtet, der mit den eigenen Kindern das frohe Fest feierte. Anschließend an eine Sitte älterer Festspiele ließ er einen Engel unter sie treten, der in den ersten Versen ihnen die gute, neue Mär brachte; sie antworteten dann mit dem Verse: »Des laßt uns alle fröhlich sein.« — Wohl konnte auch Luther Strenge üben und schwer zürnen, und er wollte, wie er sagte, lieber einen toten als einen ungezogenen Sohn haben. Aber vor leidenschaftlichem Aufbrausen und Härte den Kindern gegenüber hütete er sich in der Erinnerung an die eigenen bitteren Erfahrungen, die er als Kind in dieser Hinsicht hatte machen müssen. — In seinen »Tischgesprächen« ist oft von Kindern die Rede. Eines Tages sah er seinem dreijährigen Söhnchen zu, welches spielte und mit sich selbst plauderte. Da sagte er: »Dies Kind weiß nicht, daß es lebet, und lebet doch sicher und fröhlich dahin, springet und hüpfet. Solche Kinder sind gern in großen weiten Gemächern, wo sie Raum haben.« Indem er das Kind an sich zog, fuhr er fort: »Du bist unseres Herrgotts Närrchen; du fürchtest dich nicht, bist sicher und bekümmerst dich um nichts; wie du es machst, so ist's unverderbt. Die Eltern haben die jüngsten Kinder allezeit am liebsten. Mein kleiner Martin ist mein liebster Schatz; solche Kinderlein bedürfen der Eltern Sorge und Liebe am meisten. Wie muß Abraham zu Sinne gewesen sein, da er seinen jüngsten und liebsten Sohn sollte opfern! Er wird der Sarah nichts davon gesagt haben. Der Gang wird ihm sauer angekommen sein.« — Einen tiefen Blick in Luthers Vaterherz gewährt uns sein Verhalten beim Tode seiner geliebten Tochter Magdalene. Dieses Kind war ihm besonders teuer. »Ich liebte sie,« schrieb er kurz nachher einem Freunde, »nicht

nur weil sie mein Kind war, sondern auch weil sie so sanften, guten Gemütes und so gar gehorsam war.« Magdalene erkrankte, und bald mußte man das Schlimmste befürchten. Luther trat ans Sterbebett und klagte: »Ich habe sie sehr lieb; aber, lieber Gott, wenn es dein Wille ist, daß du sie dahin nehmen willst, so will ich sie gern bei dir wissen.« Darauf wandte er sich an sein Töchterlein und sprach: »Magdalena, mein Töchterchen, du bleibst gern hier bei deinem Vater, nicht wahr, und ziehest auch gern zu jenem Vater?« Da sprach das Kind: »Ja, lieber Vater, wie Gott will.« Und als sie mit dem Tode rang, fiel der Vater vor dem Bett auf seine Knie, weinte bitterlich und betete, daß Gott sie erlösen wolle. Sanft entschlief das Mädchen in des Vaters Armen. Als der Begräbnistag gekommen war und viele Leute den Doktor trösten wollten, sagte er: »Ich bin ja fröhlich im Geist, aber das Fleisch ist schwach; das Scheiden vexieret einen über die Maßen sehr. Wunderlich ist's, zu wissen, daß sie in Frieden ruht und ihr wohl ist, und doch noch so traurig zu sein.«

Alle seine Leiden und Freuden teilte getreulich mit ihm seine Gattin Käthe. Er gibt ihr in seinem Testament das Zeugnis: »Sie hat mich als ein fromm, treu, ehrlich Gemahl allezeit lieb, wert und schön gehalten und mir durch Gottes Segen fünf Kinder, die noch leben (Gott gebe lange!), geboren und erzogen.« Während Luther, der, wie alle großen Männer, sehr fleißig war, die Pflichten seines Amtes als Professor und Prediger ausübte, das alte Testament übersetzte, zahlreiche kleinere und größere Schriften herausgab und zahllose Briefe schrieb (die Zahl der gedruckten Lutherbriefe beträgt etwa 3000!), waltete im Hause die züchtige Hausfrau, die Mutter der Kinder; sie herrschte weise im häuslichen Kreise, lehrte die Mädchen, wehrte den Knaben; regte ohn' Ende die fleißigen Hände; mehrte den Gewinn mit ordnendem Sinn; fügte zum Guten den Glanz und den Schimmer und ruhte nimmer. Und Luther bedurfte

bei seinem beschränkten Einkommen gerade einer solch sparsamen und fleißigen Hausfrau. Denn er selbst fand in seiner Gutherzigkeit Geben seliger als Nehmen. Es wurde ihm schwer, einen Bedürftigen von seiner Tür zu weisen. Einmal klagte ihm ein Armer seine große Not. Da er keine Barschaft hatte, nahm er das Patengeld seines jüngsten Kindes und gab es dem Dürftigen. Wir werden es seiner Käthe nicht übel nehmen, daß sie mit dieser Art von Freigebligkeit nicht ganz einverstanden war; Luther aber suchte sie mit den Worten zu beruhigen: »Gott ist reich, er wird anderes bescheren.« Gewiß, Luther hatte Recht, und wir möchten um keinen Preis diesen Charakterzug in dem Bilde unseres Reformators entbehren; aber Käthe hatte auch Recht, wenn sie an das irdische Wohl ihrer Kinder und ihres Gemahls dachte, der eine fast unbeschränkte Gastfreundschaft übte, oft eine Anzahl armer Studenten an seinen Tisch zog, und dessen Haus von vornehmen oder gelehrten Gästen selten leer wurde. Luther wußte auch wohl zu schätzen, was er an seiner Käthe hatte. In den Briefen, die er ihr schrieb, wenn er einmal fern von Wittenberg war, schlägt er oft einen scherzenden, neckenden Ton an. Er redet sie an: »Lieber Herr Käthe!« und unterzeichnet: »Ew. williger Diener Martin Luther.« Von Weimar schreibt er den 2. Juli 1540: »Gnade und Friede, liebe Jungfrau Käthe, gnädige Frau von Zulsdorf (Zulsdorf, ein kleines Bauerngut bei Wittenberg; Käthe hatte es geerbt) und wie Ew. Gnaden mehr heißt. Ich tue Euch und Ew. Gnaden untertäniglich zu wissen, daß mir's hier wohlgehet. Ich habe der Kinder Brief kriegt, aber von Ew. Gnaden hab ich nichts kriegt; werdet jetzt auf den vierten Brief, so Gott will, einmal antworten mit Ew. gnädigen Hand. Hiermit Gott befohlen. Sage unserm Diener Wolf, daß er die Maulbeeren nicht versäume; er wird sie aber doch verschlafen. Seid fröhlich alle und betet. Amen! Martinus Luther, Dein Herzliebchen.« — Noch in einem seiner letzten Briefe, als

schon die Ahnungen des Todes ihn umschatteten, kommt sein goldener Humor in einem Briefe an Käthe zum Durchbruch.

Wenig Sterblichen war eine gleich große Wirkung auf Zeitgenossen und Nachwelt vergönnt. Aber wie jedes große Menschenleben macht auch das Leben Luthers den Eindruck einer erschütternden Tragödie, sobald man die Hauptmomente desselben zusammendrängt. Dreigeteilt erscheint es uns, wie die Laufbahn aller geschichtlichen Helden, denen das Schicksal ward, sich auszuleben. Im Anfange bildet sich die Persönlichkeit des Mannes, mächtig beherrscht von dem Zwange der umgebenden Welt. Im Innersten der Menschennatur erhärten sich allmählich Gedanken und Überzeugungen zum Willen, eine Tat bricht hervor, der Eine tritt in den Kampf mit der Welt. Darauf folgt eine andere Zeit kräftiger Aktion, schneller Fortbildung, großer Siege. Immer größer wird die Einwirkung des Einen auf die Vielen, mächtig zieht er die ganze Nation in seine Bahnen, er wird ihr Held, ihr Vorbild: die Lebenskraft von Millionen erscheint zusammengefaßt in einen Mann.

Aber solche Herrschaft einer einzelnen geschlossenen Persönlichkeit erträgt der Geist der Nation nicht lange. Wie stark eine Kraft, wie groß die Zielpunkte seien: Leben, Kraft und Bedürfnisse der Nation sind vielseitiger. Der ewige Gegensatz zwischen Mann und Volk wird sichtbar. Den Mann zwingen alle Geister seiner eigenen Taten in eine fest eingehegte Bahn, die Seele des Volkes bedarf zu ihrem Leben unvereinbare Gegensätze. Vieles, was der Einzelne nicht in sein Wesen aufzunehmen vermochte, erhebt sich zum Streit gegen ihn. Immer ist der letzte Teil eines großen Lebens erfüllt mit einer heimlichen Resignation, mit Bitterkeit und stillem Leiden.

So auch bei Luther. Von diesen Perioden aber reichte die erste bis zu dem Tage, an welchem er die Thesen anschlug, die zweite bis zur Rückkehr von der

Wartburg, die dritte bis zu seinem Tode und zum Beginne des schmalkadischen Krieges.[1])

Schon die zweite Periode seines Lebens durchzieht ein Hauch der Tragik. Dicht neben Erhebung und Sieg lagen ihm tödliche Angst, quälende Zweifel, schreckliche Anfechtung. Er allein stand mit Wenigen gegen die ganze Christenheit in Waffen, immer unversöhnlicher verfeindet mit der gewaltigen Macht, die noch alles in sich schloß, was ihm seit seiner Jugend heilig war. Wenn er doch irrte in einem und dem andern? Er war verantwortlich für jede Seele, die er mit sich fortriß. Und wohin? Was war außerhalb der Kirche? Untergang, zeitliches und ewiges Verderben. Wenn ihm Gegner und bange Freunde das Herz zerschnitten mit Vorwürfen und Warnungen: unvergleichlich größer war seine Pein, das heimliche Nagen, die Unsicherheit, die er niemand gestehen durfte. Ja, im Gebet fand er Frieden; so oft seine Seele Gott suchend in mächtigem Aufschwunge erglühte, kam ihm Fülle der Kraft, Ruhe und Heiterkeit. Aber in den Stunden der Abspannung, wenn sein reizbares Gemüt unter widrigem Eindruck zuckte, dann fühlte er sich befangen, geteilt, im Bann einer andern Macht, die seinem Gott feind war.

Aus der Kinderzeit wußte er, wie geschäftig die bösen Mächte um den Menschen weben; aus der Schrift hatte er gelernt, daß der Teufel gegen den Reinsten arbeite, ihn zu verderben. Auch auf seinem Pfade lauerten geschäftige Teufel, ihn zu schwächen, zu verlocken, durch ihn Unzählige zu verderben. Dem tiefsinnigen Luther lag alles, was er so fest und fröhlich aussprach, vorher

---

[1]) Für Friedrich den Großen würden wohl folgende Zeitabschnitte festzustellen sein: 1. bis zum Ausbruch des ersten schlesischen Krieges; 2. bis zum Abschluß des Hubertsburger Friedens; 3. bis zu seinem Tode. In Bismarcks Leben treten als Akte der großen Tragödie hervor: 1. die Zeit bis zum Ausbruch des Konflikts in Preußen; 2. die Jahre 1862 bis 1871; 3. die letzte Lebenszeit.

mit fürchterlicher Gewalt auf dem Gewissen. Zumal in der Nacht, wenn er erwachte, stand der Teufel schadenfroh an seinem Lager und raunte ihm Angstvolles zu; dann rang sein Geist nach Freiheit, zuweilen lange vergeblich.

Oft klagte er gegen seine Freunde über die Schrecken der Kämpfe, die ihm der Teufel verursache. »Er ist von Anbeginn nie so grimmig und zornig gewesen, als jetzt am Ende der Welt. Ich fühle ihn sehr wohl. Er machet mir mehr Unruhe, als meine Käthe mir Freude macht.« Luther wurde nicht müde, den Papst als Antichrist und das päpstliche Wesen als teuflisch zu schelten. Wer aber genauer zusieht, wird auch hinter diesem Teufelshaß die unvertilgbare Pietät erkennen, in welcher das treue Gemüt des Mannes an die alte Kirche gebunden war. Was ihm zur Anfechtung wurde, waren oft nur fromme Erinnerungen aus der Jugendzeit, die im schreiendsten Gegensatz standen zu den Wandlungen, die er als Mann durchgemacht hatte.

Wer vom Schicksal erkoren wird, das größte Neue zu schaffen dadurch, daß er großes Altes vernichtet, der schlägt zugleich einen Teil seines eigenen Lebens in Trümmer. Er muß Pflichten verletzen, um größere Pflichten zu erfüllen. Je gewissenhafter er ist, desto tiefer fühlt er den Schnitt, den er in die Ordnung der Welt gemacht hat, auch in seinem Innern. Das ist der heimliche Schmerz, ja die Reue jedes großen geschichtlichen Charakters. Es gibt wenig Sterbliche, welche dieses Weh so tief empfunden haben wie Luther. Und das Große in ihm ist gerade, daß er durch solchen Schmerz niemals gehindert wurde, das Kühnste zu tun. — Uns aber erscheint dies als ein tragisches Moment in seinem Leben.

Und ein anderes, das verhängnisvollste für ihn, lag in der Stellung, welche er selbst zu seiner Lehre einnehmen mußte. Die Autorität der Schrift allein hatte er seinem Volke übrig gelassen; mit Inbrunst klammerte er sich an ihre Worte als an den letzten festen Anker des

Menschengeschlechts. Vor ihm hatte der Papst mit seiner Hierarchie die Schriftworte gedeutet, mißdeutet, ergänzt; jetzt war er in derselben Lage. Er mußte für sich und einen Kreis abhängiger Freunde das Vorrecht in Anspruch nehmen, die Schriftworte recht zu verstehen und auf das Leben seiner Zeit richtig anzuwenden. Das war eine übermenschliche Aufgabe, und wer sie auf sich nahm, mußte notwendig einigen von den Übelständen verfallen, die er selbst an der katholischen Kirche so großartig bekämpft hatte.

Aber noch anderes bewegte den großen Mann. Der Herrscher über die Seelen des deutschen Volkes saß in einer kleinen Stadt unter armen Professoren und Studenten. Alle Leiden deutscher Spießbürgerei, der widerwärtige Streit mit kleinen Gelehrtenseelen und plumpen Nachbarn blieben ihm nicht erspart; und in seiner Natur lag vieles, was ihn dagegen besonders reizbar machte.

Dazu kamen schwere körperliche Leiden. In den letzten Jahren seines Lebens war durch ihre häufige Wiederkehr auch seine ungeheure Kraft erschöpft. Er empfand das sehr schmerzlich und betete unablässig zu seinem Gott, er möge ihn zu sich nehmen. Die Flamme seines Lebens hatte sein ganzes Volk erwärmt, in Millionen die Anfänge einer höheren menschlichen Entwicklung hervorgerufen; Millionen blieb der Segen, er selbst empfand zuletzt fast nur die Qual. Auch das ist ein tragisches Menschenlos.

Der größte Schmerz aber, den er empfand, erwuchs ihm aus der Stellung seiner Lehre zum Leben der Nation. Er hatte auf sein reines Evangelium eine neue Kirche gegründet; um ihn blühte neues Leben auf. Und doch schwebte etwas in der deutschen Luft, unheimlich, verderbendrohend. Die Regierenden grimmig entzweit; fremde Gewalten im Anzuge gegen das Volk; die Schwärmer und Rottengeister mächtig; die Hierarchie noch nicht gefallen. Ja, sein Evangelium selbst, hatte es die Nation zu größerer Einigkeit und Macht zusammengeschlossen? Nur größer

war der Unfriede geworden. Es nahte Greuliches, die Schrift sollte erfüllt werden, nahe war der jüngste Tag. Dahinter aber würde Gott eine neue Welt aufbauen, schöner, herrlicher, reiner, voll Friede und Segen. Dort würde der gute Mensch alle Lieben wieder finden, die er hier verloren.

So starb Luther. An seiner Leiche sprach Philipp Melanchthon: »Ein jeder, der ihn recht erkennet, muß dieses zeugen, daß er ein sehr gütiger Mann gewesen, freundlich und lieblich, und gar nicht frech, stürmisch, eigensinnig oder zänkisch. Sein Herz war treu und ohne Falsch. Die Härte, so er wider die Feinde der Lehre in Schriften gebrauchte, kam nicht aus zänkischem und boshaftem Gemüt, sondern aus großem Ernst und Eifer zu der Wahrheit.... Wir aber sollen ein stetig, ewig Gedächtnis dieses unseres lieben Vaters behalten und ihn aus unserem Herzen nicht lassen.«

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

Heft

1. Keferstein, Dr. H., Betrachtungen über Lehrerbildung. 2. Aufl. 75 Pf.
2. Maennel, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können. 2. Aufl. 45 Pf.
3. Wohlrabe, Dr. W., Fr. Mykonius, der Reformator Thüringens. 25 Pf.
4. Tews, Joh., Moderne Mädchenerziehung. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
5. Ufer, Christian, Das Wesen des Schwachsinns. 2. Aufl. 25 Pf.
6. Wohlrabe, Dr. W., Otto Frick. Gedächtnisrede, gehalten im Halleschen Lehrer-Vereine. 40 Pf.
7. Holtsch, H., Comenius, der Apostel des Friedens. 30 Pf.
8. Sallwürk, Dr. E. von, Baumgarten gegen Diesterweg. 25 Pf.
9. Tews, Joh., Sozialdemokratische Pädagogik. 3. Aufl. 50 Pf.
10. Flügel, O., Über die Phantasie. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
11. Janke, O., Die Beleuchtung der Schulzimmer. 25 Pf.
12. Schullerus, Dr. Adolf, Die Deutsche Mythologie in der Erziehungsschule. 20 Pf.
13. Keferstein, Dr. Horst, Eine Herderstudie mit besonderer Beziehung auf Herder als Pädagog. 40 Pf.
14. Wittstock, Dr. Alb., Die Überfüllung der gelehrten Berufszweige. 50 Pf.
15. Hunziker, Prof. O., Comenius und Pestalozzi. Festrede. 2. Aufl. 40 Pf.
16. Sallwürk, Dr. E. von, Das Recht der Volksschulaufsicht. Nach den Verhandlungen der württemberg. Kammer im Mai 1891. 25 Pf.
17. Rossbach, Dr. F., Historische Richtigkeit und Volkstümlichkeit im Geschichtsunterrichte. 40 Pf.
18. Wohlrabe, Rektor Dr., Lehrplan der sechsstufigen Volksschule zu Halle a. S. für den Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturlehre, Raumlehre, Deutsch. 40 Pf.
19. Rother, H., Die Bedeutung des Unbewufsten im menschl. Seelenleben. 2. Aufl. 30 Pf.
20. Gehmlich, Dr. Ernst, Beiträge zur Geschichte des Unterrichts und der Zucht in den städtischen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts. 50 Pf.
21. Hollkamm, F., Erziehender Unterricht und Massenunterricht. 60 Pf.
22. Janke, Otto, Körperhaltung und Schriftrichtung. 40 Pf.
23. Lange, Dr. Karl, Die zweckmäfsige Gestaltung der öffentlichen Schulprüfungen. 30 Pf.
24. Gleichmann, Prof. A., Über den blofs darstellenden Unterricht Herbarts. 2. Auflage. 60 Pf.
25. Lomberg, A., Grofse oder kleine Schulsysteme? 45 Pf.
26. Bergemann, Dr. P., Wie wird die Heimatskunde ihrer soz.-ethischen Aufgabe gerecht? 2. Aufl. 80 Pf.
27. Kirchberg, Th., Die Etymologie und ihre Bedeutung für Schule und Lehrer. 40 Pf.
28. Honke, Julius, Zur Pflege volkstüml. Bildung und Gesittung. 50 Pf.
29. Reukauf, Dr. A., Abnorme Kinder und ihre Pflege. 2. Aufl. 35 Pf.

Zur Reform

der

höheren Mädchenschule

in Preussen.

Von

Fr. Förster,
Direktor der städtischen höheren Mädchenschule nebst Lehrerinnenseminar
in Prenzlau.

Pädagogisches Magazin, Heft 326.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1908

Seit einer Reihe von Jahren ist man in Preußen bemüht, die höhere Mädchenschule einer zeitgemäßen Reform zu unterziehen, und es steht zu erwarten, daß die neuen Bestimmungen in absehbarer Zeit erscheinen werden.

Verschiedene Gründe sprechen für die Notwendigkeit einer Weiterbildung dieser Schulgattung.

Zunächst hat sich in den mittleren und höheren Schichten der Bevölkerung die Erkenntnis Bahn gebrochen, daß die Bildung der Mädchen hinter derjenigen der Knaben zurücksteht und daß es darum im Interesse unseres gesamten Volkslebens nötig ist, die bestehenden Unterschiede auf das richtige Maß zurückzuführen. Man verlangt deshalb mit vollem Recht, das Mädchen solle sich eine gründliche und gediegene religiöse, ethische, ästhetische und logische Bildung aneignen.

Es soll zunächst religiös gebildet werden. Wenn hierbei auch dem Hause eine wichtige Rolle zufällt, so bleibt doch der Schulerziehung noch genug zu tun übrig, um dem Kinde das Verhältnis des Menschen zum höchsten Wesen auf eine pädagogisch richtige Art zu vermitteln und um die religiösen Wahrheiten auf das Leben der Schülerin zu beziehen, damit sie vertraut und verschmolzen werden mit allem, »was das wechselnde Leben in dem Mittelpunkte der Persönlichkeit zurückließ«. Ist die religiöse Bildung für jeden Menschen von großem Werte, so hat sie eine erhöhte Bedeutung für die künftigen Frauen, »die Priesterinnen des Hauses«.

Verwandt mit der religiösen Bildung ist die ethische, deren Aufgabe darin zu suchen ist, der Schülerin richtige ethische und moralische Urteile zu vermitteln. Zur Entstehung des ethischen Urteils ist zunächst die klare und deutliche Anschauung eines Willensverhältnisses erforderlich, auf Grund derer das ethische Gefühl entsteht und das ethische Urteil selbst folgt. Hierbei darf jedoch nicht stehen geblieben werden, sondern es ist erforderlich, daß aus dem ethischen Urteil das moralische hervorgehe. Dies geschieht dadurch, daß die Schülerin selbst ein Glied des betreffenden Willensverhältnisses bilde. Die hierbei in Betracht kommenden Stufen sind: Anschauung des moralischen Willensverhältnisses, Entstehung des moralischen Gefühls, Entstehung des moralischen Urteils. Es braucht wohl kaum ausgeführt zu werden, von wie hohem Werte eine gediegene ethische und moralische Bildung für das weibliche Geschlecht ist. Jede Abweichung von dem Normalen fällt hier mehr ins Gewicht als bei dem Manne, und mit vollem Recht stellt man daher an die Frau die Forderung, sie solle »Hüterin der Sitte« sein.

Auch eine gründliche ästhetische Bildung muß dem Mädchen zuteil werden. Es soll Wohlgefallen am Schönen und Mißfallen am Häßlichen zeigen und deshalb bestrebt sein, das Schöne zu fördern und das Häßliche zu meiden. Die Bedeutung des Schönen für die Erziehung ist in der neuern Zeit erfreulicherweise nach Gebühr gewürdigt worden. Sie besteht einesteils darin, daß das Ästhetische über das Alltägliche, Gemeine und Gewöhnliche erhebt und in eine höhere, bessere Welt versetzt, und anderenteils ist es eine Vorschule des Ethischen und Moralischen; denn wer sich an die Auffassung von Verhältnissen der Außenwelt gewöhnt hat, ist auch leicht im stande, die Willensverhältnisse, um die es sich bei der Auffassung des Ethischen und Moralischen handelt, auf sich einwirken zu lassen. Was aus der Bedeutung des Ästhetischen für die Erziehungspraxis folgt, braucht hier nicht weiter ausgeführt zu werden. Es sei nur auf folgende Punkte hin-

gewiesen: Schaffung einer Umwelt, die den Anforderungen des Schönen entspricht, Verwertung der in den Unterrichtsstoffen liegenden ästhetischen Momente, Betonung des zeichnerischen Darstellens, Pflege des Gesanges, der Sprache und Körperhaltung. Man könnte einwenden, das seien allgemeine und ganz selbstverständliche Forderungen. Demgegenüber ist aber zu bedenken, daß denselben für die Mädchenerziehung eine ganz besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden muß, denn von dem Geschmack der Frau hängt die häusliche Behaglichkeit und somit ein Teil des häuslichen Glückes ab. Zudem muß von der Frau verlangt werden, daß sie den ästhetischen Anforderungen auch in ihrer Kleidung entspreche und dem Dichterwort Genüge leiste:

»Lieblich dem Auge erscheine sie stets.«

Neben der religiösen, ethischen und ästhetischen Bildung darf auch die logische Schulung des Mädchens nicht zurücktreten. Man hat der jetzigen höheren Mädchenschule den Vorwurf gemacht, sie lehre ihre Schülerinnen nicht logisch denken. Dieses Urteil entspricht in seiner Allgemeinheit keineswegs den Tatsachen. Daß derartige Behauptungen aber überhaupt geäußert worden sind, ist ein Zeichen dafür, daß die logische Bildung in den Mädchenschulen noch energischer als bisher betont werden muß. Eine Frau, die nicht exakt denken kann, ist weder im stande, den Gedankengängen des gebildeten Mannes volles Verständnis entgegenzubringen, noch den Anforderungen eines höheren Berufes zu entsprechen. Fast alle Unterrichtsgegenstände bieten Gelegenheit zur logischen Schulung; ganz besonders hierzu geeignet sind die Naturwissenschaften und die Mathematik, Fächer, die in der gegenwärtigen höheren Mädchenschule in den Hintergrund treten. Aus diesem Grunde verlangt man mit Recht eine stärkere Betonung der Naturwissenschaften und die Neueinführung der elementaren Mathematik.

Die Notwendigkeit der Reform der höheren Mädchenschule ergibt sich aber nicht allein aus dem Bestreben,

dem weiblichen Geschlechte eine gründlichere Allgemeinbildung zuteil werden zu lassen, damit es hinter der Bildung, die durch die höheren Knabenschulen vermittelt wird, nicht wesentlich zurückstehe, sondern es spielen hierbei noch andere Erwägungen eine Rolle.

In früherer Zeit genügte es, das Mädchen so vorzubereiten, daß es den Aufgaben, die der spätere Beruf als Gattin und Mutter stellte, gewachsen war. In der Gegenwart finden viele Mädchen keine Versorgung mehr in der Ehe; sie müssen daher einen Beruf ergreifen, und erfreulicherweise nimmt die Zahl der dem weiblichen Geschlechte offen stehenden Berufsarten beständig zu. Sobald das Mädchen einen Beruf ausübt, tritt es in Wettbewerb mit dem Manne, und es kann sich in demselben nur dann behaupten, wenn es über eine gründliche Allgemein- und Berufsbildung verfügt. Erstere wird in der Regel in der höheren Mädchenschule erworben, und so kam man auch durch diese Erwägungen dazu, derselben eine besondere Beachtung zu schenken. Die gegenwärtige Reform der höheren Mädchenschule soll sich auch auf die Frauenschule, das Lehrerinnenseminar und die Studienanstalt erstrecken. Letzterer erwächst die Aufgabe, die Schülerinnen in einem drei- oder vierjährigen Kursus zur Reifeprüfung für die Universität zu führen. Wir werden uns im folgenden indes ausschließlich auf die Reform der höheren Mädchenschule selbst beschränken.

Während über die Notwendigkeit derselben kein Zweifel besteht, herrschen über das Wie der Reform sehr verschiedene Meinungen. Ganz abgesehen von den nicht wenigen Interessengruppen der Laien werden allein unter den Lehrenden der höheren Mädchenschule vier verschiedene Standpunkte vertreten und den Behörden zur Berücksichtigung empfohlen. Diese Standpunkte werden eingenommen: 1. von den Direktoren, 2. von den akademisch gebildeten Lehrern, 3. von den seminarisch gebildeten Lehrern und 4. von den Lehrerinnen. Es liegt auf der Hand, daß jede der angeführten Richtungen ihre

Sonderinteressen vertritt und versucht, diese mit einem mehr oder weniger großen Nachdruck zur Geltung zu bringen. Die Behörde kann keinen der angegebenen Standpunkte zu dem ihrigen machen, sondern muß von einem höheren Gesichtspunkte aus die Regelung vornehmen. Dieser wird am besten dadurch gewonnen, daß unter Zurückdrängung aller Sonderinteressen einzig und allein pädagogische Erwägungen maßgebend sind. Von diesem neutralen Boden aus, der in den Parteikämpfen leider zurückgetreten ist und niemals energisch genug empfohlen wurde, gewinnt man leicht bestimmte Richtlinien in Bezug auf die Organisation, den Lehrplan und den Lehrkörper der höheren Mädchenschule.

Was die Organisation betrifft, so muß von vornherein daran festgehalten werden, daß die höhere Mädchenschule die geeignetste Bildungsstätte für alle diejenigen Schülerinnen ist, die sich eine über das Maß der Volks- und Mittelschule hinausgehende Bildung aneignen wollen. Es würde pädagogisch nicht zu rechtfertigen sein, wollte man diese Schulgattung genau nach dem Muster der höheren Knabenschule einrichten, was allerdings bisweilen gefordert wurde. Die zwischen den beiden Geschlechtern obwaltenden physischen und psychischen Unterschiede lassen eine derartige Gleichmachung nicht zu. Nichts würde der Mädchenbildung mehr schaden als die Nichtbeachtung dieser Tatsachen. Aus dem Vorhandensein derselben ergibt sich die Notwendigkeit, die höhere Mädchenschule so einzurichten, daß sie die weibliche Eigenart genau berücksichtigt. Daher müssen alle jene Forderungen abgewiesen werden, die diese Schulkategorie in Rücksicht auf die weiterführenden Bildungsgelegenheiten, deren Ziel in der Berechtigung zum Universitätsstudium besteht, gestalten möchten. Wenn auch nichts dagegen eingewendet werden kann, daß jenen Mädchen, die einen inneren Drang zu den akademischen Studien in sich verspüren, auch die Wege dazu geebnet werden, so ist doch zu fordern, daß die höhere Mädchenschule als solche

durch die sich etwa an sie anschließenden weitergehenden Bildungsziele unangetastet bleibe.

Die gegenwärtig noch geltenden Bestimmungen vom 31. Mai 1894 bezeichnen die neunklassige Schule als die normale und stellen die Forderung auf, daß eine höhere Mädchenschule bei neun Stufen mindestens sieben aufsteigende Klassen habe. Man muß ohne weiteres zugeben, daß diese Gliederung gegenüber der achtklassigen Volks- und neunklassigen Mittelschule recht bescheiden zu nennen ist. Schon in Rücksicht auf diese Schulkategorien müßte auf eine reichere Gliederung der höheren Mädchenschule Bedacht genommen werden. Aber auch pädagogische Gründe sprechen dafür, statt des neunklassigen Systems das zehnklassige einzuführen; denn je gegliederter ein Organismus ist, desto leichter und besser kann er die ihm obliegenden Verrichtungen ausführen. Durch die Verlängerung der Schulzeit um ein Jahr gewinnt man Zeit, die Unterrichtsstoffe gründlicher und vielseitiger durchzuarbeiten. Dazu lehrt die Erfahrung, daß gerade die Periode vom 15. bis 16. Lebensjahre für die Bildungsarbeit des Mädchens außerordentlich günstig ist. Daher ist es mit Freuden zu begrüßen, daß die Forderung der zehnklassigen höheren Mädchenschule gegenwärtig allgemein erhoben wird und niemand mehr bei dem noch 1894 so energisch verteidigten neunklassigen System beharren möchte. Nur steht zu wünschen, daß die bevorstehenden neuen Bestimmungen sich nicht allein mit zehn Stufen und sieben bis neun Klassen begnügen, sondern daß sie auch klipp und klar die Forderung nach zehn Klassen erheben.

Indem wir uns nun dem Lehrplan der höheren Mädchenschule zuwenden, nehmen wir die Bestimmungen vom 31. Mai 1894 zum Ausgangspunkt und knüpfen daran unsere vom pädagogischen Standpunkt aus diktierten Forderungen.

Werfen wir zunächst einen Blick auf die Stundentafel, so fällt auf, daß die wöchentliche Stundenzahl in

keiner Klasse über 30 hinausgeht. Diese Maßnahme ist aus hygienischen Gründen sehr zu billigen und verdient daher, beibehalten zu werden. Auf keinen Fall ist das Mädchen täglich länger als fünf Stunden in der Schule festzuhalten. Es ist sehr zu empfehlen, überall auf die Einführung des ungeteilten Unterrichts zu dringen, damit der pädagogisch fast wertlose und hygienisch bedenkliche Nachmittagsunterricht vermieden werde. Dies würde bei einer über 30 hinausgehenden Zahl der Wochenstunden nicht gut möglich sein. Was die Steigerung der für die einzelnen Klassen bestimmten Stunden betrifft, so muß dieselbe für die drei unteren Klassen als durchaus normal bezeichnet werden. Für Klasse VI dagegen erscheint die Zahl von 28 Stunden zu hoch gegriffen, besonders auch in Rücksicht auf die vorhergehende Klasse, für die nur 22 Wochenstunden festgesetzt sind. Auch Klasse V ist mit der Zahl 30 noch zu reichlich bedacht. Es dürfte nicht schwer fallen, für diese beiden Klassen eine Verminderung der Stunden eintreten zu lassen, ohne die Unterrichtsziele zu beeinträchtigen. Je sorgfältiger überhaupt die dem Unterricht zu grunde liegenden psychologischen Bedingungen erkannt und berücksichtigt werden, desto kürzer kann die Unterrichtszeit bemessen sein.

Achtet man auf die Verteilung der Unterrichtsfächer in Rücksicht darauf, ob letztere dem Menschen- oder dem Naturleben angehören, so ergibt sich, daß die erste Gruppe die zweite bei weitem überragt. So kommen von den 30 Stunden der Oberstufe nicht weniger als 22 auf die erste Gruppe — 2 Religion, 2 Geschichte, 4 Deutsch, 4 Französisch, 4 Englisch, 2 Singen, 2 Zeichnen, 2 Turnen — während das Naturleben mit nur 8 Stunden vertreten ist. Dieses Mißverhältnis muß aus pädagogischen Gründen beseitigt und die Forderung erhoben werden, unter Kürzung der historisch-humanistischen Lehrfächer dem Rechenunterrichte der Unter- und Mittelstufe eine größere Pflege angedeihen zu lassen und in den Lehrplan der Oberstufe die elementare Mathematik aufzunehmen; auch dürfte es

sich empfehlen, die Naturwissenschaften stärker als bisher zu betonen. Die Frage nach der Kürzung der historisch-humanistischen Lehrfächer ist nicht leicht zu beantworten. Am zweckmäßigsten erscheint der sich pädagogisch durchaus zu rechtfertigende Vorschlag, eine fremde Sprache vollständig fallen zu lassen, denn dadurch würde auch genügend Zeit gewonnen, die noch beibehaltene Fremdsprache gründlicher, als es bisher möglich war, zu betreiben. Gesellschaftliche Gründe sprechen allerdings für Beibehaltung beider fremden Sprachen: das Französische erscheint immer noch als internationale Sprache Europas, das Englische dagegen hat sich allmählich zur Weltsprache entwickelt.

Nach den jetzigen Lehrplänen setzt das Französische bereits mit dem vierten Schuljahre ein, zu einer Zeit, in der die Schülerinnen in ihrer Muttersprache im allgemeinen noch recht wenig gefestigt sind. Die unerläßliche Voraussetzung für das Erlernen einer fremden Sprache ist jedoch eine genügende Sicherheit in der Handhabung der Muttersprache, denn die Wörter und Konstruktionen derselben sind die apperzipierenden Vorstellungen, durch deren Hilfe das fremde Element allmählich angeeignet wird. Aus diesem Grunde erscheint es geboten, mit dem fremdsprachlichen Unterrichte frühestens im fünften Schuljahre zu beginnen. Hergebrachtermaßen tritt als erste Fremdsprache das Französische auf, während das Englische der Oberstufe vorbehalten bleibt. Hierfür sind ursprünglich pädagogische Erwägungen nicht maßgebend gewesen, sondern es waren lediglich praktische Bedürfnisse, die diese Maßnahme rechtfertigten. In allen höheren Schulen wurde von den neueren Sprachen zuerst das Französische getrieben, und erst nachdem im Laufe der Zeit das Englische an Ausbreitung gewann, wurde es als zweite Neufremdsprache hinzugefügt. Vom pädagogischen Standpunkte aus betrachtet erscheint es viel natürlicher, die englische vor der französischen Sprache auftreten zu lassen; denn das Englische ist und

bleibt trotz mannigfacher anderer Einflüsse im Grunde eine deutsche Sprache: deutsch ist der größte Teil des reichen Wortschatzes, deutsch auch der ganze Aufbau und Geist der Sprache. Ist es da nicht natürlich, dem Kinde zuerst jenes fremde Idiom nahezubringen, für das es in der Muttersprache den stärksten Rückhalt findet? Die Erfahrung scheint die Richtigkeit des hier vertretenen Standpunktes auch zu bestätigen, denn die norddeutschen Schüler und Schülerinnen machen in der Regel wegen der sehr nahen Verwandtschaft des Englischen mit dem niederdeutschen Dialekt überraschend schnelle Fortschritte in dieser Sprache und gewinnen fast immer ein dauerndes Interesse für dieselbe.

Die Bestimmungen vom 31. Mai 1894 zeigen in einigen Fächern noch Anklänge an die konzentrischen Kreise. Daß vom Standpunkte des erziehenden Unterrichts aus eine derartige Stoffanordnung zu verwerfen ist, braucht hier nicht nachgewiesen zu werden. Statt dessen empfiehlt es sich, den Lehrplan der historischen Fächer — Religion, Geschichte — bei zweckmäßiger Vorbereitung auf den unteren Stufen, rein chronologisch aufzubauen. Der Katechismusunterricht wird bereits der Mittelstufe zugewiesen, bevor eine genügend große Zahl von Deduktionsquellen vorhanden ist. Um den sich hierbei ergebenden Schwierigkeiten aus dem Wege zu gehen, ist es vorteilhafter, den systematischen Unterricht im Katechismus erst auf den oberen Stufen auftreten zu lassen.

Recht wenig befriedigt der Lehrplan für den erdkundlichen Unterricht; denn hier zeigt sich die Einwirkung der Idee der konzentrischen Kreise sehr deutlich. Nachdem in Klasse VII die Heimatkunde behandelt worden ist, soll das folgende Schuljahr das Verständnis des Reliefs, des Globus, der Karten und der oro- und hydrographischen Verhältnisse der Erdoberfläche im allgemeinen vermitteln. In Klasse V ist Deutschland zu behandeln, eine Aufgabe, die im wesentlichen in Klasse I noch ein-

mal, wenn auch unter veränderten Gesichtspunkten, zu erledigen ist. Das Pensum von Klasse IV ist Europa. Derselbe Stoff kehrt noch einmal in Klasse II wieder, denn es heißt hier wörtlich: »Wiederholung und Ergänzung der physischen und politischen Erdkunde der außerdeutschen Länder Europas.« Weshalb zwei verschiedenen Klassen derselbe Stoff zugewiesen wird, ist allerdings nicht einzusehen und muß durchaus verworfen werden. An Stelle der hier befolgten Anordnung erscheint es angebracht, den Lehrplan rein synthetisch zu gestalten und die Stoffe aus der mathematischen Erdkunde an den geeigneten Stellen einzufügen.

Ohne auf den Lehrplan der Naturwissenschaften näher einzugehen, sei nur auf einen Mangel desselben aufmerksam gemacht, der sich allerdings auch in anderen Lehrplänen wiederfindet. In Klasse III sollen die Grundvorstellungen aus der Anatomie und Physiologie der Pflanzen vermittelt werden, während die Belehrungen aus der Chemie erst in der darauf folgenden Klasse auftreten. Da es jedoch unmöglich ist, die Pflanzenanatomie und -physiologie ohne Voraussetzung chemischer Kenntnisse genügend zum Verständnisse zu bringen, so ist es dringend nötig, daß die Belehrungen aus der Chemie mindestens in derjenigen Klasse auftreten, in der das Wichtigste aus der Anatomie und Physiologie der Pflanzen behandelt wird. —

Diese Andeutungen mögen genügen, um zu zeigen, daß bei der Aufstellung des Lehrplans der höheren Mädchenschule in erster Linie pädagogische Rücksichten ausschlaggebend sein müssen. Dieselben Erwägungen kommen auch bei Zusammensetzung des Lehrkörpers in Betracht. Drei Dinge sind zur Ausübung des Berufs eines Lehrers nötig: Wissen, Können und Persönlichkeit. Unter dem Wissen verstehe ich die volle Beherrschung des zu überliefernden Stoffes, unter dem Können die genaue theoretische und praktische Kenntnis der Mittel, die bei der Überlieferung zu beachten sind, und bei dem

Ausdruck »Persönlichkeit« denke ich an die für einen Lehrer erforderlichen geistigen und sittlichen Qualitäten. Diesen Anforderungen muß eine Lehrkraft an einer höheren Mädchenschule in ganz hervorragendem Maße entsprechen, wenn sie ihrer Aufgabe ganz gerecht werden will. Es ist in der Tat nicht jedermanns Sache, hier mit Erfolg tätig zu sein, und mancher, der an einer Knabenschule ganz gut an seinem Platze war, eignet sich wenig oder gar nicht für die Mädchenerziehung. Daher ist es Pflicht der Behörden, die für diese eigenartige Aufgabe am meisten geeigneten Lehrkräfte ausfindig zu machen und sie dann im Falle der Bewährung in ihren Stellungen festzuhalten.

Von Wichtigkeit ist hier auch die Frage nach der Zusammensetzung des Lehrkörpers in Rücksicht auf das Geschlecht der Lehrenden. Zur Gewinnung eines festen Standpunktes können hierbei folgende Erwägungen dienen. Schulen, also auch Mädchenschulen, sind Hilfsanstalten der Familien. Letztere sind, wenn das Kind ein gewisses Alter erreicht hat, außer stande, die Erziehung allein weiter zu führen und werden daher veranlaßt, sie zum Teil in die Hände berufener Erzieher zu legen. In einer normalen Familie wird die Erziehung des Mädchens zu gleichen Teilen vom Vater und von der Mutter ausgeübt. Beide wirken gemeinsam auf das Kind ein, sich gegenseitig stützend und fördernd. Eine annähernd gleiche Einwirkung des Mannes und der Frau während der Schulzeit scheint demnach eine natürliche Fortsetzung der elterlichen Erziehung zu sein, und daher ist es empfehlenswert, das Lehrerkollegium der höheren Mädchenschule so zusammenzusetzen, daß sich die Zahl der Männer zu derjenigen der Frauen wie 1 : 1 verhält.

Wegen der außerordentlichen Schwierigkeit der Mädchenerziehung ist bei der Berufung der Lehrer und Lehrerinnen in erster Linie auf die Tüchtigkeit und Bewährung im Mädchenunterricht Rücksicht zu nehmen. Alle anderen Erwägungen, wie Art der Vorbildung, abgelegte Prüfungen

usw. müssen hiergegen zurücktreten. Es gilt, die geeignetsten Lehrer und Lehrerinnen an die höhere Mädchenschule zu berufen und sie im Falle der Bewährung an derselben dauernd festzuhalten. In den Bestimmungen vom 31. Mai 1894 ist die preußische Regierung bemüht gewesen, hinsichtlich des Lehrkörpers dieser Schulgattung wahrhaft ideale Zustände herbeizuführen. Es heißt dort:

»Die bisherige Zusammensetzung des Lehrkörpers der höheren Mädchenschulen aus akademisch und seminarisch gebildeten Lehrern und aus Lehrerinnen hat sich bewährt. Insbesondere hat der Wetteifer der auf verschiedenen Bildungswegen vorbereiteten Lehrer eine gewisse Frische und Lebendigkeit in die Arbeit der Schule gebracht und dieselbe vor Einförmigkeit und Einseitigkeit bewahrt. Ich finde daher keine Veranlassung, den gegenwärtigen Zustand zu ändern und Anträgen Folge zu geben, nach welchen die Stellen der Direktoren und Oberlehrer an den öffentlichen höheren Mädchenschulen nur mit akademisch gebildeten Lehrern zu besetzen wären und die seminarisch gebildeten Lehrer, soweit sie nicht technische Lehrer sind, nur in den mittleren und unteren Schulklassen beschäftigt werden sollen.

Eine solche Zusammensetzung des Lehrkörpers würde nicht nur den Frieden an der Anstalt gefährden, sondern auch die Arbeit an derselben stören, manche für diese besonders geeignete Lehrkräfte von ihr fern halten und voraussichtlich dahin führen, daß bei der Wahl der Direktoren und Oberlehrer nicht so sehr die unterrichtliche Tüchtigkeit und Erfahrung, als der Gang der Vorbildung der einzelnen Bewerber in den Vordergrund gestellt würde. Es soll daher zwar dabei sein Bewenden haben, daß im Besoldungsetat für die Lehrer an den öffentlichen höheren Mädchenschulen eine Anzahl — etwa ein Drittel von sämtlichen — Lehrerstellen als Oberlehrerstellen ausgezeichnet wird, damit hervorragend tüchtige Männer an die Anstalten berufen und an ihnen festgehalten werden können, aber ihre Auswahl

soll allein durch das Maß ihrer amtlichen Bewährung und besonderen Befähigung für Mädchenunterricht bedingt werden.«

Es ist bekannt, daß diese Worte auf der einen Seite lebhafte Zustimmung und auf der anderen heftigen Widerspruch erfahren haben. Vom Standpunkte des Pädagogen kann man ihnen nur beipflichten. —

Möge die bevorstehende Reform der höheren Mädchenschule, unbekümmert um die Strömungen von links und rechts, sich in erster Linie von pädagogischen Erwägungen leiten lassen! Dann wird sie auch den Schülerinnen zum Segen gereichen. Jede Förderung der weiblichen Bildung kommt dem Gesamtleben der Nation wieder zugute.



Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

Heft

1. Keferstein, Dr. H., Betrachtungen über Lehrerbildung. 2. Aufl. 75 Pf.
2. Maennel, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können. 2. Aufl. 45 Pf.
3. Wohlrabe, Dr. W., Fr. Mykonius, der Reformator Thüringens. 25 Pf.
4. Tews, Joh., Moderne Mädchenerziehung. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
5. Ufer, Christian, Das Wesen des Schwachsinns. 2. Aufl. 25 Pf.
6. Wohlrabe, Dr. W., Otto Frick. Gedächtnisrede, gehalten im Halleschen Lehrer-Vereine. 40 Pf.
7. Holtsch, H., Comenius, der Apostel des Friedens. 30 Pf.
8. Sallwürk, Dr. E. von, Baumgarten gegen Diesterweg. 25 Pf.
9. Tews, Joh., Sozialdemokratische Pädagogik. 3. Aufl. 50 Pf.
10. Flügel, O., Über die Phantasie. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
11. Janke, O., Die Beleuchtung der Schulzimmer. 25 Pf.
12. Schullerus, Dr. Adolf, Die Deutsche Mythologie in der Erziehungsschule. 20 Pf.
13. Keferstein, Dr. Horst, Eine Herderstudie mit besonderer Beziehung auf Herder als Pädagog. 40 Pf.
14. Wittstock, Dr. Alb., Die Überfüllung der gelehrten Berufszweige. 50 Pf.
15. Hunziker, Prof. O., Comenius und Pestalozzi. Festrede. 2. Aufl. 40 Pf.
16. Sallwürk, Dr. E. von, Das Recht der Volksschulaufsicht. Nach den Verhandlungen der württemberg. Kammer im Mai 1891. 25 Pf.
17. Rossbach, Dr. F., Historische Richtigkeit und Volkstümlichkeit im Geschichtsunterrichte. 40 Pf.
18. Wohlrabe, Rektor Dr., Lehrplan der sechsstufigen Volksschule zu Halle a. S. für den Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturlehre, Raumlehre, Deutsch. 40 Pf.
19. Rother, H., Die Bedeutung des Unbewußten im menschl. Seelenleben. 2. Aufl. 30 Pf.
20. Gehmlich, Dr. Ernst, Beiträge zur Geschichte des Unterrichts und der Zucht in den städtischen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts. 50 Pf.
21. Hollkamm, F., Erziehender Unterricht und Massenunterricht. 60 Pf.
22. Janke, Otto, Körperhaltung und Schriftrichtung. 40 Pf.
23. Lange. Dr. Karl, Die zweckmäßige Gestaltung der öffentlichen Schulprüfungen. 30 Pf.
24. Gleichmann, Prof. A., Über den bloß darstellenden Unterricht Herbarts. 2. Auflage. 60 Pf.
25. Lomberg, A., Große oder kleine Schulsysteme? 45 Pf.
26. Bergemann, Dr. P., Wie wird die Heimatskunde ihrer soz.-ethischen Aufgabe gerecht? 2. Aufl. 80 Pf.
27. Kirchberg, Th., Die Etymologie und ihre Bedeutung für Schule und Lehrer. 40 Pf.
28. Honke, Julius, Zur Pflege volkstüml. Bildung und Gesittung. 50 Pf.
29. Reukauf, Dr. A., Abnorme Kinder und ihre Pflege. 2. Aufl. 35 Pf.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

Heft
1. Keferstein, Dr. H., Betrachtungen über Lehrerbildung. 2. Aufl. 75 Pf.
2. Maennel, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können. 2. Aufl. 45 Pf.
3. Wohlrabe, Dr. W., Fr. Mykonius, der Reformator Thüringens. 25 Pf.
4. Tews, Joh., Moderne Mädchenerziehung. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
5. Ufer, Christian, Das Wesen des Schwachsinns. 2. Aufl. 25 Pf.
6. Wohlrabe, Dr. W., Otto Frick. Gedächtnisrede, gehalten im Halleschen Lehrer-Vereine. 40 Pf.
7. Holtsch, H., Comenius, der Apostel des Friedens. 30 Pf.
8. Sallwürk, Dr. E. von, Baumgarten gegen Diesterweg. 25 Pf.
9. Tews, Joh., Sozialdemokratische Pädagogik. 3. Aufl. 50 Pf.
10. Flügel, O., Über die Phantasie. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
11. Janke, O., Die Beleuchtung der Schulzimmer. 25 Pf.
12. Schullerus, Dr. Adolf, Die Deutsche Mythologie in der Erziehungsschule. 20 Pf.
13. Keferstein, Dr. Horst, Eine Herderstudie mit besonderer Beziehung auf Herder als Pädagog. 40 Pf.
14. Wittstock, Dr. Alb., Die Überfüllung der gelehrten Berufszweige. 50 Pf.
15. Hunziker, Prof. O., Comenius und Pestalozzi. Festrede. 2. Aufl. 40 Pf.
16. Sallwürk, Dr. E. von, Das Recht der Volksschulaufsicht. Nach den Verhandlungen der württemberg. Kammer im Mai 1891. 25 Pf.
17. Rossbach, Dr. F., Historische Richtigkeit und Volkstümlichkeit im Geschichtsunterrichte. 40 Pf.
18. Wohlrabe, Rektor Dr., Lehrplan der sechsstufigen Volksschule zu Halle a. S. für den Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturlehre, Raumlehre, Deutsch. 40 Pf.
19. Rother, H., Die Bedeutung des Unbewufsten im menschl. Seelenleben. 2. Aufl. 30 Pf.
20. Gehmlich, Dr. Ernst, Beiträge zur Geschichte des Unterrichts und der Zucht in den städtischen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts. 50 Pf.
21. Hollkamm, F., Erziehender Unterricht und Massenunterricht. 60 Pf.
22. Janke, Otto, Körperhaltung und Schriftrichtung. 40 Pf.
23. Lange, Dr. Karl, Die zweckmäfsige Gestaltung der öffentlichen Schulprüfungen. 30 Pf.
24. Gleichmann, Prof. A., Über den blofs darstellenden Unterricht Herbarts. 2. Auflage. 60 Pf.
25. Lomberg, A., Grofse oder kleine Schulsysteme? 45 Pf.
26. Bergemann, Dr. P., Wie wird die Heimatskunde ihrer soz.-ethischen Aufgabe gerecht? 2. Aufl. 80 Pf.
27. Kirchberg, Th., Die Etymologie und ihre Bedeutung für Schule und Lehrer. 40 Pf.
28. Honke, Julius, Zur Pflege volkstüml. Bildung und Gesittung. 50 Pf.
29. Reukauf, Dr. A., Abnorme Kinder und ihre Pflege. 2. Aufl. 25 Pf.

Verlag von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Heft

114. Schulze, Otto, A. H. Franckes Pädagogik. Ein Gedenkblatt zur 200 jähr. Jubelfeier der Franckeschen Stiftungen, 1698/1898. 80 Pf.
115. Niehus, P., Über einige Mängel in der Rechenfertigkeit bei der aus der Schulpflicht entlassenen Jugend. 40 Pf.
116. Kirst, A., Präparationen zu zwanzig Hey'schen Fabeln. 6. Aufl. 1 M.
117. Grosse, H., Chr. Fr. D. Schubart als Schulmann. 1 M 30 Pf.
118 Sellmann, A., Caspar Dornau. 80 Pf.
119. Grofskopf, A., Sagenbildung im Geschichtsunterricht. 30 Pf.
120. Gehmlich, Dr. Ernst, Der Gefühlsinhalt der Sprache. 1 M.
121. Keferstein, Dr. Horst, Volksbildung und Volksbildner. 60 Pf.
122. Armstroff, W., Schule und Haus in ihrem Verhältnis zu einander beim Werke der Jugenderziehung. 4. Aufl. 50 Pf.
123. Jung, W., Haushaltungsunterricht in der Mädchen-Volksschule. 50 Pf.
124. Sallwürk, Dr. E. von, Wissenschaft, Kunst und Praxis des Erziehers. 50 Pf.
125. Flügel, O., Über die persönliche Unsterblichkeit. 3. Aufl. 40 Pf.
126. Zange, Prof. Dr. F., Das Kreuz im Erlösungsplane Jesu. 60 Pf.
127. Lobsien, M., Unterricht und Ermüdung. 1 M.
128. Schneyer, F., Persönl. Erinnerungen an Heinrich Schaumberger. 30 Pf.
129. Schab, R., Herbarts Ethik und das moderne Drama. 25 Pf
130. Grosse, H., Thomas Platter als Schulmann. 40 Pf.
131. Kohlstock, K., Eine Schülerreise. 60 Pf.
132. Dost, cand. phil. M., Die psychologische und praktische Bedeutung des Comenius und Basedow in Didactica magna und Elementarwerk. 50 Pf.
133. Bodenstein, K., Das Ehrgefühl der Kinder. 65 Pf.
134. Gille, Rektor, Die didaktischen Imperative A. Diesterwegs im Lichte der Herbartschen Psychologie. 50 Pf.
135. Honke, J., Geschichte und Ethik in ihrem Verhältnis zueinander. 60 Pf.
136. Staude, P., Die einheitl. Gestaltung des kindl. Gedankenkreises. 75 Pf.
137. Muthesius, K., Die Spiele der Menschen. 50 Pf.
138. Schoen, Lic. theol. H., Traditionelle Lieder und Spiele der Knaben und Mädchen zu Nazareth. 50 Pf.
139. Schmidt, M., Sünden unseres Zeichenunterrichts. 30 Pf.
140. Tews, J., Sozialpädagogische Reformen. 30 Pf.
141. Sieler, Dr. A., Persönlichkeit und Methode in ihrer Bedeutung für den Gesamterfolg des Unterrichts. 60 Pf.
142. Linde, F., Die Onomatik, ein notwendiger Zweig des deutschen Sprachunterrichts. 65 Pf.
143. Lehmann, O., Verlassene Wohnstätten. 40 Pf.
144. Winzer H., Die Bedeutung der Heimat. 20 Pf.
145. Bliedner, Dr. A., Das Jus und die Schule. 30 Pf.
146. Kirst, A., Rückerts nationale und pädagogische Bedeutung. 50 Pf.
147. Sallwürk, Dr. E. von, Interesse und Handeln bei Herbart. 20 Pf.
148. Honke, J., Über die Pflege monarch. Gesinnung im Unterricht. 40 Pf.
149. Groth, H. H., Deutungen naturwissensch. Reformbestrebungen. 40 Pf.
150. Rude, A., Der Hypnotismus und seine Bedeutung, namentlich die pädagogische. 2. Aufl. 90 Pf.
151. Sallwürk, Dr. E. von, Divinität u. Moralität in d. Erziehung. 50 Pf.
152. Staude, P., Über die pädagog. Bedeutung der alttestamentlichen Quellenschriften. 30 Pf.
153. Berndt, Joh., Zur Reform des evangelischen Religionsunterrichts vom Standpunkte der neueren Theologie. 40 Pf.

Verlag von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Heft

154. Kirst, A., Gewinnung d. Kupfers u. Silbers im Mansfeldschen. 60 Pf.
155. Sachse, K., Einfluſs des Gedankenkreises auf den Charakter. 45 Pf.
156. Stahl, Verteilung des mathematisch-geogr. Stoffes auf eine achtklassige Schule. 25 Pf.
157. Thieme, P., Kulturdenkmäler in der Muttersprache für den Unterricht in den mittleren Schuljahren. 1 M 20 Pf.
158. Böringer, Fr., Frage und Antwort. Eine psychol. Betrachtung. 35 Pf.
159. Okanowitsch, Dr. Steph. M., Interesse u. Selbsttätigkeit. 20 Pf.
160. Mann, Dr. Albert, Staat und Bildungswesen in ihrem Verhältnis zu einander im Lichte der Staatswissenschaft seit Wilhelm v. Humboldt. 1 M.
161. Regener, Fr., Aristoteles als Psychologe. 80 Pf.
162. Göring, Hugo, Kuno Fischer als Literarhistoriker. I. 45 Pf.
163. Foltz, O., Über den Wert des Schönen. 25 Pf.
164. Sallwürk, Dr. E. von, Helene Keller. 20 Pf.
165. Schöne, Dr., Der Stundenplan u. s. Bedeutung f. Schule und Haus. 50 Pf.
166. Zeissig, E., Der Dreibund von Formenkunde, Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. O. Willmann-Prag. 65 Pf.
167. Flügel, O., Über das Absolute in den ästhetischen Urteilen. 40 Pf.
168. Grosskopf, Alfred, Der letzte Sturm und Drang der deutschen Literatur, insbesondere die moderne Lyrik. 40 Pf.
169. Fritzsche, R., Die neuen Bahnen des erdkundlichen Unterrichts. Streitfragen aus alter und neuer Zeit. 1 M 50 Pf.
170. Schleinitz, Dr. phil. Otto, Darstellung der Herbartschen Interessenlehre. 45 Pf. [Volksschulerziehung. 65 Pf.
171. Lembke, Fr., Die Lüge unter besonderer Berücksichtigung der
172. Förster, Fr., Der Unterricht in der deutschen Rechtschreibung vom Standpunkte der Herbartschen Psychologie aus betrachtet. 50 Pf.
173. Tews, J., Konfession, Schulbildung und Erwerbstätigkeit. 25 Pf.
174. Peper, Wilhelm, Über ästhetisches Sehen. 70 Pf.
175. Pflugk, Gustav, Die Übertreibung im sprachlichen Ausdruck. 30 Pf.
176. Eismann, O., Der israelitische Prophetismus in der Volksschule. 30 Pf.
177. Schreiber, Heinr., Unnatur im heut. Gesangunterricht. 30 Pf.
178. Schmieder, A., Anregungen zur psychol. Betrachtung d. Sprache. 50 Pf.
179. Horn, Kleine Schulgemeinden und kleine Schulen. 20 Pf.
180. Bötte, Dr. W., Wert und Schranken der Anwendung der Formalstufen. 35 Pf.
181. Noth, Erweiterung — Beschränkung, Ausdehnung — Vertiefung des Lehrstoffes. Ein Beitrag zu einer noch nicht gelösten Frage. 1 M.
182. Das preuls. Fürsorge-Erziehungsgesetz unter besonderer Berücksichtig. der den Lehrerstand interessierenden Gesichtspunkte. Vortrag. 20 Pf.
183. Siebert, Dr. A., Anthropologie und Religion in ihrem Verhältnis zu einander. 20 Pf.
184. Dressler, Gedanken über das Gleichnis vom reichen Manne und armen Lazarus. 30 Pf.
185. Keferstein, Dr. Horst, Ziele und Aufgaben eines nationalen Kinder- und Jugendschutz-Vereins. 40 Pf.
186. Bötte, Dr. W., Die Gerechtigkeit des Lehrers gegen s. Schüler. 35 Pf.
187. Schubert, Rektor C., Die Schülerbibliothek im Lehrplan. 25 Pf.
188. Winter, Dr. jur. Paul, Die Schadensersatzpflicht, insbesondere die Haftpflicht der Lehrer nach dem neuen bürgerlichen Recht. 40 Pf.
189. Muthesius, K., Schulaufsicht und Lehrerbildung. 70 Pf.

Heft
190. Lobsien, M., Über den relativen Wert versch. Sinnestypen. 30 Pf.
191. Schramm, P., Suggestion und Hypnose nach ihrer Erscheinung, Ursache und Wirkung. 80 Pf.
192. Staude, P., Lehrbeispiele für den Deutschunterricht nach der Fibel von Heinemann und Schröder. (2. Heft.) 25 Pf. 1. Heft s. Heft 98.
193. Picker, W., Über Konzentration. Eine Lehrplanfrage. 40 Pf.
194. Bornemann, Dr. L., Dörpfeld und Albert Lange. Zur Einführung in ihre Ansichten üb. soziale Frage. Schule, Staat u. Kirche. 45 Pf.
195. Lesser, Dr., Die Schule und die Fremdwörterfrage. 25 Pf.
196. Weise, R., Die Fürsorge d. Volksschule für ihre nicht schwachsinnigen Nachzügler. 45 Pf.
197. Staude, P., Zur Deutung d. Gleichnisreden Jesu in neuerer Zeit. 25 Pf.
198. Schaefer, K., Die Bedeutung der Schülerbibliotheken. 90 Pf.
199. Sallwürk, Dr. E. v., Streifzüge zur Jugendgeschichte Herbarts. 60 Pf.
200. Siebert, Dr. O., Entwickelungsgeschichte d. Menschengeschlechts. 25 Pf.
201. Schleichert, F., Zur Pflege d. ästhet. Interesses i. d. Schule. 25 Pf.
202. Mollberg, Dr. A., Ein Stück Schulleben. 40 Pf.
203. Richter, O., Die nationale Bewegung und das Problem der nationalen Erziehung in der deutschen Gegenwart. 1 M 30 Pf.
204. Gille, Gerh., Die absolute Gewißheit und Allgemeingiltigkeit der sittl. Stammurteile. 30 Pf.
205. Schmitz, A., Zweck und Einrichtung der Hilfsschulen. 30 Pf.
206. Grosse, H., Ziele u. Wege weibl. Bildung in Deutschland. 1 M 40 Pf.
207. Bauer, G., Klagen über die nach der Schulzeit hervortretenden Mängel der Schulunterrichtserfolge. 30 Pf.
208. Busse, Wer ist mein Führer? 20 Pf.
209. Friemel, Rudolf, Schreiben und Schreibunterricht. 40 Pf.
210. Keferstein, Dr. H., Die Bildungsbedürfnisse der Jugendlichen. 45 Pf.
211. Dannmeier, H., Die Aufgaben d. Schule i. Kampf g. d. Alkoholismus. 35 Pf.
212. Thieme, P., Gesellschaftswissenschaft und Erziehung. 35 Pf.
213. Sallwürk, Prof. Dr. Edmund von, Das Gedicht als Kunstwerk. 25 Pf.
214. Lomberg, Aug., Sollen in der Volksschule auch klass. Dramen und Epen gelesen werden? 20 Pf.
215. Horn, Rektor, Über zwei Grundgebrechen d. heutigen Volksschule. 60 Pf.
216. Zeißig, Emil, Über das Wort Konzentration, seine Bedeutung und Verdeutschung. Ein Vortrag. 25 Pf.
217. Niehus, P., Neuerungen in der Methodik des elementaren Geometrieunterrichts. (Psychologisch-kritische Studie.) 25 Pf.
218. Winzer, H., Die Volksschule und die Kunst. 25 Pf.
219. Lobsien, Marx, Die Gleichschreibung als Grundlage des deutschen Rechtschreibunterrichts. Ein Versuch. 50 Pf.
220. Bliedner, Dr. A., Biologie und Poesie in der Volksschule. 75 Pf.
221. Linde, Fr., Etwas üb. Lautveränderung in d. deutsch. Sprache. 30 Pf.
222. Grosse, Hugo, Ein Mädchenschul-Lehrplan aus dem 16. Jahrhundert: Andr. Muskulus' »Jungfraw Schule« vom Jahre 1574. 40 Pf.
223. Baumann, Prof. Dr., Die Lehrpläne von 1901 beleuchtet aus ihnen selbst und aus dem Lexisschen Sammelwerk. 1 M 20 Pf.
224. Muthesius, Karl, Der zweite Kunsterziehungstag in Weimar. 35 Pf.
225. Dornheim, O., Volksschäden und Volksschule. 60 Pf.
226. Benson, Arthur Christopher, Der Schulmeister. Studie zur Kenntnis des englischen Bildungswesens und ein Beitrag zur Lehre von der Zucht. Aus dem Englischen übersetzt von K. Rein. 1 M 20 Pf.

Heft
227. Müller, Heinrich, Konzentration in konzentrischen Kreisen. 1 M.
228. Sallwürk, Prof. Dr. von, Das Gedicht als Kunstwerk. II. 25 Pf.
229. Ritter, Dr. R., Eine Schulfeier am Denkmale Friedrich Rückerts. Zugleich ein Beitrag zur Pflege eines gesunden Schullebens. 20 Pf.
230. Gründler, Seminardirektor E., Über nationale Erziehung. 20 Pf.
231. Reischke, R., Spiel und Sport in der Schule. 25 Pf.
232. Weber, Ernst, Zum Kampf um die allgemeine Volksschule. 50 Pf.
233. Linde, Fr., Über Phonetik u. ihre Bedeutung f. d. Volksschule. 1 M.
234. Pottag, Alfred, Schule und Lebensauffassung. 20 Pf.
235. Flügel, O., Herbart und Strümpell. 65 Pf.
236. Flügel, O., Falscheund wahre Apologetik. 75 Pf.
237. Rein, Prof. Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterr. I. 75 Pf.
238. Benrubi, Dr. phil. J., J. J. Rousseaus ethisches Ideal. 1 M 80 Pf.
239. Siebert, Dr. Otto, Der Mensch in seiner Beziehung auf ein göttliches Prinzip. 25 Pf.
240. Heine, Dr. Gerhard, Unterricht in der Bildersprache. 25 Pf.
241. Schmidt, M., Das Prinzip des organischen Zusammenhanges und die allgemeine Fortbildungsschule. 40 Pf.
242. Koehler, J., Die Veranschaulichung im Kirchenliedunterricht. 20 Pf.
243. Sachse, K., Apperzeption u. Phantasie i. gegenseit. Verhältnisse. 30 Pf.
244. Fritzsche, R., Der Stoffwechsel und seine Werkzeuge. 75 Pf.
245. Redlich, J., Ein Einblick in das Gebiet der höh. Geodäsie. 30 Pf.
246. Baentsch, Prof. D., Chamberleins Vorstellungen über die Religion der Semiten. 1 M.
247. Muthesius, K., Altes und Neues aus Herders Kinderstube. 45 Pf.
248. Sallwürk, Prof. Dr. Edmund von, Die zeitgemäße Gestaltung des deutschen Unterrichts. 30 Pf
249. Thurmann, E., Die Zahlvorstellung u. d. Zahlanschauungsmittel. 45 Pf.
250. Scheller, E., Naturgeschichtliche Lehrausflüge (Exkursionen.) 75 Pf.
251. Lehmhaus, F., Mod. Zeichenunterricht. 30 Pf
252. Cornelius, C., Die Universitäten der Ver. Staaten v. Amerika. 60 Pf.
253. Rönberg Madsen, Grundvig und die dän. Volkshochschulen. 1,60 M.
254. Lobsien, Kind und Kunst. 1 M 20 Pf.
255. Rubinstein, Dr. Susanna, Schillers Begriffsinventar. 20 Pf.
256. Scholz, E., Darstell. u. Beurteil. d. Mannheimer Schulsystems. 1 M 20 Pf.
257. Staude, P., Zum Jahrestage des Kinderschutzgesetzes. 30 Pf.
258. König, E. Prof. Dr. phil. u. theol., D. Geschichtsquellenwert d. A. T. 1 M 20 Pf.
259. Fritzsche, Dr. W., Die päd.-didakt. Theorien Charles Bonnets. 1,50 M.
260. Sallwürk, Dr. E. v., Ein Lesestück. 30 Pf.
261. Schramm, Experimentelle Didaktik. 60 Pf.
262. Sieffert, Konsistorialrat Prof. Dr. F., Offenbarung u. heil. Schrift. 1,50 M.
263. Bauch, Dr Bruno, Schiller und seine Kunst in ihrer erzieherischen Bedeutung für unsere Zeit. 20 Pf.
264. Lesser, Dr. E., Die Vielseitigkeit des deutschen Unterrichts. 20 Pf.
265. Pfannstiel, G., Leitsätze für den biologischen Unterricht. 50 Pf.
266. Kohlhase, Fr., Die methodische Gestaltung des erdkundl. Unterrichts mit bes. Berücksichtigung der Kultur- bezw. Wirtschaftsgeographie. 60 Pf.
267. Keferstein, Dr. Horst, Zur Frage der Berufsethik. 60 Pf.
268. Junge, Otto, Friedrich Junge. Ein Lebensbild. 20 Pf.
269. Rein, Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterrichts. II. 80 Pf.
270. Reischke, R., Herbartianismus und Turnunterricht. 30 Pf.
271. Friedrich, G., Die Erzählung im Dienste der häusl. Erziehung. 25 Pf.

Verlag von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Heft

272. Rubinstein, Dr. Susanna, Die Energie als Wilhelm v. Humboldts sittliches Grundprinzip. 20 Pf.
273. Koehler, Joh., Das biologische Prinzip im Sachunterricht. 50 Pf.
274. Heine, Heinrich, Über thüringisch-sächsische Ortsnamen. 25 Pf.
275. Rubinstein, Dr. Susanna, Schillers Stellung zur Religion. 20 Pf.
276. Haustein, Dr. A., Der geogr. Unterricht im 18. Jahrhundert. 80 Pf.
277. Scheller, A., Die Schrankenlosigkeit der formalen Stufen. 30 Pf.
278. Zeißig, Emil, Vorbereitung auf den Unterricht. 1 M 50 Pf.
279. Schneider, Dr. Gustav, Emil Adolf Roßmäßler als Pädagog. 90 Pf.
280. Arnold, Dr. O., Schopenhauers pädagogische Ansichten. 1 M 60 Pf.
281. Troll, M., Die Reform des Lehrplans. 80 Pf.
282. Krusche, G., Das Atmen beim Sprechen, Lesen und Singen. 60 Pf.
283. Köhler, E. O., Die praktische Verwertung heimatkundl. Stoffe. 1 M.
284. Haltenhoff, Dr. phil. Julius, Die Wissenschaft vom alten Orient in ihrem Verhältnis zu Bibelwissenschaft und Offenbarungsglauben. 1 M.
285. König, Eduard, Dr. phil. u. theol., ordentl. Prof. a. d. Univ. Bonn, Moderne Anschauungen über den Ursprung der israelit. Religion. 80 Pf.
286. Richter, A., Religionsunterricht oder nicht? 1 M.
287. Förster, Fr., Die psychol. Reihen und ihre pädag. Bedeutung. 65 Pf.
288. Grosse, H., Eduard Mörike als Lehrer. 60 Pf.
289. Noatzsch, R., Die musikalische Form unserer Choräle. 35 Pf.
290. Redlich, J., Ein Blick i. d. allgemeinste Begriffsnetz d. Astrometrie. 30 Pf.
291. Schubert, C., Die Eigenart des Kunstunterrichts. 30 Pf.
292. Sallwürk, Dr. E. von, Kunsterziehung in neuer und alter Zeit. 20 Pf.
293. Dobenecker, R., Über den pädagogischen Grundsatz: »Heimatkunde nicht bloß Disziplin, sondern Prinzip.« 40 Pf.
294. Perkmann, Prof. Dr. J., Die wissenschaftl. Grundlag. d. Pädag. 70 Pf.
295. Hüttner, Dr. Alfred, Die Pädagogik Schleiermachers. 1 M 20 Pf.
296. Clemenz, Bruno, Kolonialidee und Schule. 2. Aufl. 60 Pf.
297. Flügel, O., Herbart über Fichte im Jahre 1806. 25 Pf.
298. Lobsien, Marx, Über Schreiben und Schreibbewegungen. 90 Pf.
299. Dams, W., Zur Erinnerung an Rektor Dietrich Horn. 40 Pf.
300. Vogel, Dr. P., Fichte und Pestalozzi. 2 M.
301. Winzer, Schulreife und Charakterbildung. 20 Pf.
302. Pottag, Zur Mimik der Kinder. 25 Pf.
303. Wilhelm, Lehre vom Gefühl. 1,50 M.
304. Schmidt, Der sittliche Geschmack als Kristallisationspunkt der sittlichen Erziehung. 20 Pf.
305. Leidolph, Über Methodik u. Technik des Geschichtsunterrichts. 40 Pf.
306. Köhler, Schule und Kolonialinteresse. 40 Pf.
307. Clemenz, Die Beobachtung und Berücksichtigung der Eigenart der Schüler. 60 Pf.
308. Dietrich, O., Wie kann die Schule bei der Fürsorge um die schulentlassene männliche Jugend mitwirken? 40 Pf.
309. Baumann, Prof. Dr., Universitäten. 1 M 20 Pf.
310. Jungandreas, Zur Reform des Religionsunterrichts. 40 Pf.
311. Hermann, Dr. med., Heilerziehungshäuser (Kinderirrenanstalten) als Ergänzung der Rettungshäuser und Irrenanstalten. 25 Pf.
312. Michel, O. H., Die Zeugnisfähigkeit der Kinder vor Gericht. 1 M.
313. Prümers, A., Zwölf Kinderlieder. Eine analytische Studie. 30 Pf.
314. Oppermann, E., Dr. Horst Keferstein. Gedenkblatt seines Lebens und Wirkens. 50 Pf.

Trennung der Geschlechter

oder

gemeinschaftliche Beschulung?

Von

R. Friemel,
Rektor in Rixdorf - Berlin.

Pädagogisches Magazin, Heft 327.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1908

Durch den Berliner Stadtschulrat, Herrn Dr. *Fischer*, ist die Frage nach der gemeinschaftlichen Beschulung beider Geschlechter in den Vordergrund der pädagogischen Besprechungen gerückt worden.

Um für die Gegenwartsfrage volles Verständnis zu erlangen, betrachten wir sie zuerst im Spiegel der Vergangenheit.

Als nach den Kreuzzügen in den emporblühenden Städten die geistige Regsamkeit allgemeiner und größer wurde, errichteten die Städte zu den vorhandenen kirchlichen Schulen Parallelanstalten, die Stadt- oder Bürgerschulen. Bald unterschied man die niedere Schreib- und die höhere lateinische Schule. Lange Zeit hindurch verstand man unter dem Begriff Schule die Knabenschule. Denn Schulen für die Mädchen gründeten die Städte erst später. Weltliche Privatmädchenschulen gab es seit 1300. Das Bildungsbedürfnis der Mädchen wurde also später anerkannt als das der Knaben. Ja, vor Christi Geburt hatte der einflußreichste Philosoph *Aristoteles* sogar die Bildungsmöglichkeit, die Anlage zur Tugend, dem Weibe im vollen Sinne nicht zugetraut. Aus diesem Nacheinander der Bildungsmöglichkeit und Bildungsbedürftigkeit kam das Auseinander der Bildungsaneignung. So gab es seit der frühesten Schulzeit besondere Knaben- und Mädchenschulen. Die Trennung der Geschlechter war vorhanden und wurde weiter inne gehalten.

Noch bei *Luther* klingt die alte Anschauung durch, daß die Mädchen sich mit weniger Schulunterricht begnügen können. Er wünschte für das gemeine Volk, daß

die Knaben 2 Stunden zur deutschen Schule gehen möchten, und »ein Mägdlein so viel Zeit habe, daß es des Tages 1 Stunde zur Schule gehe und dennoch ihres Geschäftes zu Hause warte«. Schon *Joh. Bugenhagen* verlangt in seiner wichtigen Braunschweigschen Kirchenordnung 1528 deutsche Jungen- und Jungfrauenschulen. Er ist der eigentliche Begründer der deutschen Mädchenschule. Doch weist auch er noch den Mädchenschulen geringere Stoffe zu als den Knabenschulen. Allein *Fénelon* tadelt in seiner bis auf unsere Tage überkommenen wichtigen Abhandlung *De l'éducation des filles,* daß man in der Erziehung der Töchter zu nachlässig sei. »Je schwächer sie sind, desto nötiger bedürfen sie es, gestärkt zu werden.« Er fordert darum die Berücksichtigung der besonderen Zwecke der Mädchenerziehung schon vom zartesten Kindesalter. Für eine besondere Unterweisung der Mädchen trat weiter *Bernhard Overberg* ein. Er wünschte, um den Mädchen weibliche Gesinnung einzuflößen und sie an weibliche Sitte zu gewöhnen, die Schulen tunlichst nach den Geschlechtern getrennt und für die Mädchenklassen Lehrerinnen angestellt. *Joh. Baptist Graser* will den Mädchenunterricht ebenfalls gesondert erteilt wissen und begründet die Scheidung der Schulen nach Geschlechtern durch die Geschlechtsdifferenz, mit der auch verschiedene Lebensaufgaben verknüpft seien. Für *Eduard Beneke* ist die Forderung nach besonderen Mädchenschulen ein Axiom, das einer Begründung gar nicht bedarf. Und endlich tritt *Herbart* für eine Trennung der Geschlechter ein, wenn er in seinem Umriß pädagogischer Vorlesungen § 347 sagt: »Teilung der Arbeit ist in allen menschlichen Leistungen der Weg zum Besseren; und wieviel an genauerer Sonderung der Schüler gelegen ist, muß aus dem Vorangehenden hinreichend klar sein.« In unseren Tagen hat sich der Vorstand des großen englischen Lehrervereins gegen die Errichtung großer gemischter Schulen und für Beibehaltung der getrennten Schulen ausgesprochen.

Hörten wir bisher Stimmen für Trennung der Geschlechter, so müssen wir, um gerecht zu sein, auch Ansichten über gemeinschaftliche Beschulung vernehmen. Der Magdeburger Pädagoge *Gottlieb Zerrenner* verteidigte die gemischten Klassen. *Dörpfeld* war ein einflußreicher Kämpfer für gemeinsame Erziehung. »Erziehung und Unterricht, Lehrer, Schüler und Eltern stehen sich allesamt bei der Vereinigung der Geschlechter am besten.« *Gräfe* in seinem systematischen Hauptwerke »Die deutsche Volksschule« und *Bauer* in »Grundzüge der Erziehungslehre« haben nur anerkennende Worte für die gemeinschaftliche Beschulung. Der schwedische Professor *Palmgren* sagt: »Überall, wo die gemeinsame Erziehung eingeführt wird, hat sie sich bewährt, nirgends sind Klagen entstanden.« Von den lebenden Pädagogen treten *Rein* und *Polack* für die Vereinigung der Geschlechter ein.

Einen vermittelnden Standpunkt nimmt *Harnisch* ein, der die besonderen Mädchenschulen nicht gerade verwirft, aber doch sagt, daß man sich von der gänzlichen Trennung der Geschlechter mehr verspricht, als der Fall ist.

So weit die Theorie.

Wie sieht's in der Praxis aus? Wir haben bei uns Trennung der Geschlechter und gemeinschaftliche Beschulung. Doch hat man sich in den letzten Jahrzehnten mehr für Trennung der Geschlechter entschieden. In 15 Jahren nahm die Zahl der Kinder in getrennten Klassen fast um 700000 zu, in den gemischten noch nicht um 200000. Baden hat die gemeinsame Erziehung am tatkräftigsten und zielbewußtesten gefördert. Österreich dagegen hält eine Trennung für gut und nützlich. In den Vereinigten Staaten gibt es fast ausschließlich nur gemischte Klassen. Von hier kamen diese nach Schweden, weiter nach Finnland und Norwegen. In Dänemark ist der Boden dafür vorbereitet. Aus diesem Verfolg in der Praxis geht hervor, daß die Trennung der Geschlechter in den letzten Jahren große Fortschritte gemacht, daß die gemeinsame Erziehung in den protestantischen Ländern

mehr Boden hat als in den katholischen. Beschloß doch der Katholikentag zu Krefeld 1898 einmütig, für Trennung der Geschlechter eintreten zu wollen.

Nunmehr wollen wir zu einem eigenen Urteile in der Frage kommen. »Stimmen,« auch die angeführten, »soll man nicht zählen, sondern wägen.« So wollen wir, um zum selbständigen Urteile zu gelangen, die in diesen Stimmen liegenden Gründe für Trennung der Geschlechter näher beleuchten. Als solche lernten wir aus der Geschichte folgende drei kennen:

1. Weil die Bildungsmöglichkeit und Bildungsnotwendigkeit der Mädchen später erkannt wurden, gründete man für sie besondere Schulen; also aus der geschichtlichen Entwicklung heraus. 2. Besondere Mädchenschulen wurden errichtet, weil die Mädchen weniger zu lernen brauchen und 3. um den Mädchen ihre Eigenart zu belassen, der Geschlechtsdifferenz gerecht zu werden.

Betrachten wir die Gründe der Reihe nach näher.

1. Besondere Mädchenschulen wurden aus der geschichtlichen Entwicklung heraus aufgemacht. — Die kirchlichen Bildungsanstalten wollten fast nur zukünftige Geistliche und Lehrer ausbilden. In den Stadt- oder Bürgerschulen sollten namentlich spätere staatliche und städtische Beamte herangezogen werden. Darum lag für diese Schulen keine Veranlassung vor, Mädchen aufzunehmen; darum war für die Mädchen in diesen Schulen kein Platz. Als dann die Notwendigkeit der Beschulung für die Mädchen erkannt worden war, errichtete man für sie besondere Schulen. In dem vorhandenen Gleise ging der Schulwagen weiter. Aber in Amerika führte die geschichtliche Entwicklung zu anderem Schulbetriebe. Für die eben Eingewanderten, für das noch unkultivierte Land brauchte die Schule nicht sofort Staatsmänner und Beamte zu schaffen. Hier kam es nur darauf an, die mitgebrachten Kenntnisse zu erhalten, die angeeignete Bildung zu vertiefen. Da die Kolonisten nun noch sehr zerstreut wohnten, so schulten sie einfach Knaben und Mädchen gemein-

schaftlich ein. Das war eine wirtschaftliche Schlauheit der praktischen Amerikaner. Später finden wir dieselbe Auffassung in Finnland und Norwegen. Auch hier liegen die Gemeinden zerstreut, auch hier wären die Kosten bei den in weiter Entfernung voneinander liegenden kleinen Ortschaften für getrennte Schulen zu bedeutend. Neben diesem materiellen Gesichtspunkte ließen sich die Schweden bei Einrichtung gemischter Privatschulen von dem ideellen Standpunkte leiten, daß — nach ihrer Annahme — man in sittlicher Beziehung tiefer und besser einwirken könne, als bei Trennung der Geschlechter. So führte die geschichtliche Entwicklung in Europa zur Trennung der Geschlechter, in Amerika zur gemeinschaftlichen Beschulung. Aber *Johan Eaton*, ein genauer Kenner der amerikanischen Schulverhältnisse, urteilt, »daß der gemeinsame Unterricht die besten Ergebnisse erzeuge, aber von amerikanischen Einrichtungen losgelöst, könnte diese Erziehungsmethode ganz andere, ja gefährliche Folgen haben!« Da bleibt für uns aus der geschichtlichen Entwicklung heraus zu folgern nur übrig: *Trennung der Geschlechter ist das Richtige.*

2. Besondere Mädchenschulen wurden errichtet, weil die Mädchen weniger zu lernen brauchen. — Die Zeiten aber sind längst vorbei. Als jene Meinung galt, hatten wir ganz andere kulturelle Verhältnisse als in der Gegenwart. Sogar *Schillers* Wort: »Drinnen waltet die Hausfrau« ist veraltet. Und das geflügelte Wort: Dein Haus sei deine Welt!, das die Mädchen so gerne sticken, malen und brennen, ist nichts als leerer Schall. Die Frauen streben gegenwärtig darnach, der Bildungsgüter des Mannes teilhaftig zu werden. Die herrschende Frauenbewegung erstrebt völlige Gleichstellung beider Geschlechter in jeder Erwerbstätigkeit. Das setzt aber gleiche Ausbildung für Knaben und Mädchen voraus. Darum schreibt der allgemeine deutsche Frauenverein auf seine Fahne: »Belebung des Interesses für die höhere Bildung des weiblichen Geschlechtes und Eröffnung von Anstalten, welche

zur gewerblichen, wissenschaftlichen und künstlerischen Berufsbildung des weiblichen Geschlechtes dienen.« Und der Frauenbildungsreformverein erstrebt sogar die Zulassung des weiblichen Geschlechts zum Universitätsstudium. Tatsächlich ist in den Ländern, da den Frauen die Universitäten erschlossen sind, durch die Praxis bewiesen, daß das kleinere und feinere Gehirn der Frauen so viel leisten kann, wie das größere der Männer. Doch solche Ausnahmen — und solche sind es doch erst — bestätigen noch keine Regel. Wohl aber sind die ärztlichen Bedenken gegen eine anhaltende wissenschaftliche Betätigung der Frauen, wie sie z. B. Direktor Dr. *Ullrich*, Nürnberg, in der Frauenbildung 1905, 3 mit allem Ernst dargelegt, recht beachtenswert. Das muß zugegeben werden, die gesteigerten sozialen Verhältnisse erheischen eine umfassendere Durchbildung der Mädchen gegen früher. Und wenn schon die Frauen die gleiche höhere Ausbildung erstreben und ihr gewachsen scheinen, so muß ihnen die gleiche niedere Bildung gewiß werden. Das kann aber keine gleichartige Bildung sein, das muß eine gleichwertige Bildung sein, wie wir gleich sehen werden.

Denn in diesen Ausführungen liegt versteckt ein sehr schwer wiegender Einwurf, der: Zwischen Knaben und Mädchen besteht ein großer Unterschied. Die Berücksichtigung der kindlichen Eigenart ist jedoch eine der Hauptaufgaben für jeden Lehrer und Erzieher, ist eine der allerwichtigsten Voraussetzungen für jeden Erfolg in der Schularbeit. *Herbart*, der am meisterhaftesten über die Individualität gesprochen, verlangt, die Individualität so unversehrt als möglich zu lassen. Die Individualität wird mitbedingt durch das Geschlecht. Der Geschlechtscharakter wird durch den gesamten Organismus hervorgerufen. Nun zeigt schon das leibliche Leben der Geschlechter auffallende Unterschiede. Der weibliche Knochenbau ist zierlicher als der männliche. Die Muskeln der Frauen sind weicher als die der Männer. Danach zeichnet

sich das weibliche Geschlecht durch sanftere Bewegungen, das männliche durch kräftigere aus. Das Blut läuft im Weibe schneller, aber weniger energisch. Das Gehirn ist kleiner und feiner, auch Herz und Lungen sind kleiner, die Nerven feiner und reizbarer als beim Mann. — Mit dem physischen Unterschied der Geschlechter muß auch ein psychischer vorhanden sein. Für das Geistesleben ist zunächst die sinnliche Anschauung von größter Wichtigkeit. Das Mädchen bildet die Anschauung leichter, schneller und hält sie fester als der gleichalterige Knabe. Allein durch seine Veranlagung möchte es bei der Anschauung verharren, es klebt daran. Darum muß beim Fortschreiten zum Begriff ein langsames Zeitmaß beachtet werden. Ist der Begriff gebildet, kehrt das Mädchen doch wieder gern zur Anschauung zurück. Zur Abstraktion ist es eben nur in geringem Maße befähigt, weder Erkennen durch Zergliederung, noch Unterordnen des Besonderen unter ein Allgemeines ist seine Sache; es dringt weniger in die Tiefe. Ein von der Anschauung losgelöstes Denken sagt nur wenigen Mädchen zu. Nur in dem Zusammenhang der Anschauungen hat das Mädchen die starke Hilfe und Stütze seines Wissens und Könnens. Das verfrühte Verlassen der Anschauung rächt sich im Mädchenunterrichte in keinem Fache so offenkundig, wie im Rechenunterrichte. — Der Knabe dagegen strebt nach Begriffen, bei ihm herrscht das Denken vor. Wie groß ist der Gegensatz!

Der leichteren Beweglichkeit in leiblicher Beziehung entspricht auf geistigem Gebiete die Kraft, Vorstellungen leicht zu reproduzieren, zu verbinden und zu verändern. Darin liegt eine Hauptstärke des weiblichen Geistes. Bei dem Mädchen herrscht Gedächtnis und Einbildungskraft vor. Das Gedächtnis besitzt große Leichtigkeit, weniger Ausdauer und Treue. »Die Phantasie [1]) ist wohl im all-

[1]) Aus des Verfassers Arbeit: Bedeutung und Pflege der Phantasie in der Schule, erschienen in »Aus der Schule — für die Schule«, April 1894.

gemeinen in ihren Äußerungen bei dem Knaben ebenso wie bei dem Mädchen. Sie steht aber auch unter dem Einflusse der Eigenart der weiblichen Seele. Die Wurzeln der Phantasie, die Vorstellungen, besitzen die Mädchen bei ihrer größeren Reizempfänglichkeit oder Sinneskapazität vielleicht in größerer Zahl, als die Knaben. Allein durch die beschränktere Gelegenheit zur Bildung im Leben und durch den Unterricht werden ihre Vorstellungssummen durchschnittlich den Knaben gegenüber kleiner sein. Damit ist zugleich auch die Fülle der Veränderungen ihrer Vorstellungen geringer. Kombinierende Phantasietätigkeit ist darum bei den Mädchen, zumal der schnelle Fluß ihrer Vorstellungen ihnen wenig Zeit läßt, am seltensten; abstrahierende ist am meisten bei ihnen zu finden. Da aber bei den Mädchen durch die Eigentümlichkeit ihres Geschlechtes ein Überwiegen des Gefühls über das Vorstellen sich findet, mehr Beweglichkeit der Vorstellungsmassen, so erhalten sie eine große Fertigkeit in der Phantasietätigkeit, welche sich bis ins hohe Alter erhält. Daher ist der weiblichen Phantasie in mancher Beziehung ein Vorzug vor der männlichen zu geben.« Der Knabe ist schwerfälliger, sein Gedächtnis ist mehr ausdauernd und treu, besitzt aber weniger Leichtigkeit. Abermals, welch großer Unterschied in den beiden Geschlechtern!

So leicht das Mädchen reproduziert, so schnell ist es auch mit dem Urteil fertig. Aus wenigen Einzelfällen scheut es sich nicht, einen allgemein gültigen Satz aufzustellen. Doch hat das gefühlsmäßige Urteilen nur geringen Wert für die Richtigkeit.

Auch in dem Schlüsse ziehen sind die Mädchen rasch bei der Hand. Sie lassen sich dabei oft von ihren Gefühlen leiten.

Überhaupt hat das weibliche Geschlecht ein reicheres Gefühlsleben. Schon durch seinen Bau ist es für feinere Gefühle organisiert. Durch den schnelleren Vorstellungsablauf wechseln die Gefühle bei ihm schneller. Das Anmutige, Erhabene und Feierliche wird mit größerer

Lebendigkeit und Innigkeit des Gefühls festgehalten, als das Große. Der Vorzug liegt in der Gemütsinnigkeit, die Schwäche in der Reizbarkeit. Wo das Gemüt tonangebend ist, da wird die schwache Frau zur Heldin im Dulden und Entsagen, im Lieben und Leiden, aber auch im Zürnen und Hassen. Das männliche Geschlecht beeinträchtigt das Gefühl durch allerlei Reflexionen. Wiederum, wie ganz anders sind beide Geschlechter!

Und endlich dem Wollen nach ist das Mädchen leicht bestimmbar, sich fügend. Bei ihm ist die Lästerzunge, die Laune. Der Knabe zeigt sich selbständiger, leichter aus sich heraustretend. Bei ihm ist vorherrschend die Händelsucht, der Trotz; er ist, wie *Goethe* sagt, »verschlossen und trutzig.«

Wahrlich, das gesunde Leben in körperlicher und geistiger Hinsicht und auch das Leben in der Krankheit ist ein ganz anderes in den beiden Geschlechtern!

Oberlehrerin *Marie Martin* unterstützt diese Untersuchungen mit ihrem Ergebnis, wenn sie sagt: »Die Frau hat von Natur eine absolut andere Seelenfärbung als der Mann.« »So,« fährt sie fort, »sind in den Anlagen des Mädchens, der weiblichen Eigenart, besondere Aufgaben seiner Erziehung begründet.«

Um den psychologisch bedingten Unterschieden gerecht zu werden, kann der Weg, auf dem beide Geschlechter dem gleichen Ziele zustreben, nicht derselbe sein, können Unterricht und Erziehung nicht gemeinsam empfangen werden, müssen Unterricht und Erziehung nicht gleichartig, wohl aber gleichwertig sein, müssen die Geschlechter getrennt werden. Das gilt in erster Linie für die oberen Stufen der entwickelten Schulen unserer großen Städte. Dort ist nicht nur eine Trennung der Geschlechter wünschenswert, wie es die Allgemeinen Bestimmungen im 1. Kapitel, Abschnitt 6 vorschreiben: Für mehrklassige Schulen ist rücksichtlich der oberen Klassen eine Trennung der Geschlechter wünschenswert, dort ist eine Trennung naturgemäß, geboten und notwendig. Weil

aber die Eigenart sich erst entwickelt, ist eine gemeinschaftliche Beschulung auf den unteren Stufen noch natürlich und nützlich. Weil aber der Lebensberuf für beide Geschlechter auf dem Lande in vieler Hinsicht derselbe ist, — hat doch die Frau fast die gleichen Arbeiten wie der Mann, — so ist bei einfachen Schulverhältnissen auf dem Lande gegen eine gemeinschaftliche Beschulung bis obenhin nichts zu erinnern. —

Mit diesem Urteil haben wir zugleich den 3. aus der Geschichte gefundenen Grund für Trennung der Geschlechter: Wahrung der Eigenart der Mädchen, Berücksichtigung der Geschlechtsdifferenz beleuchtet. Wir pflichten ihm in unserer Weise zu.

Wenn aber ein Vertreter dieses Grundsatzes, *Bernhard Overberg*, fortfährt: »Für die Mädchenklassen sollen Lehrerinnen angestellt werden,« so können wir an diesem Satze nicht vorbei gehen, ohne Stellung zu ihm zu nehmen.

Die Zahl der preußischen Lehrerinnen hat sich bedeutend vergrößert, im letzten Jahrzehnt um mehr als die Hälfte vermehrt. Die Zahl der Lehrer hat nur um etwas mehr als ein Viertel zugenommen. Welche Plätze sollen die Lehrerinnen ausfüllen? Darauf gibt die physische und psychische Natur der Frau richtige Antwort. Beherrschung großer Massen ist nicht Sache der Frau; dazu fehlt es ihr an Okjektivität, Energie und Sinn für Gliederung eines Ganzen. So sind weibliche Schulleiter Widersprüche in sich selbst. Kultusminister *von Studt* erklärte im Abgeordnetenhause, daß nach Durchführung der Mädchenschulreform auch besonders befähigte Oberlehrerinnen mit der Leitung würden betraut werden können. Dagegen veröffentlichte sofort der Verband akademisch gebildeter Lehrer an öffentlichen höheren Mädchenschulen Preußens ein energisches Protestschreiben.

Wo ist dann die naturgemäße Stelle für die Lehrerin?

In Bezug auf das Thema soll die Erziehung die gegenseitige Ergänzung des männlichen und des weiblichen

Charakters vorbereiten. Darum ist nur männlicher oder nur weiblicher Einfluß zu verwerfen; es dürfen Knaben nicht nur von Lehrern, Mädchen nicht nur von Lehrerinnen erzogen werden. Wir stimmen unserm Gewährsmann *Overberg* also nicht zu. An Knaben- und Mädchenschulen müssen Lehrer und Lehrerinnen arbeiten. Welches ist da der richtige Platz für die Lehrerin? Unterrichtsfächer gibt es sehr viele. Die Einteilung derselben kann eine mannigfaltige sein. *Kahle* z. B. unterscheidet: 1. religiöse, 2. literarische, 3. realistische, 4. mathematische und 5. technische Fächer. 1., 3. und 4. geben den Sachunterricht; 2. und 5. den Wortunterricht. Zu diesem gehören der muttersprachliche und der fremdsprachliche Unterricht und Lesen, Schreiben, Zeichnen, Gesang, Handarbeit und Turnen. Diesen Unterricht leiten und führen Bücher und Anweisungen. Die mechanische Übung herrscht in ihnen vor. Mechanismus liegt der Frau günstig. Und tatsächlich erteilt die Lehrerin diesen Unterricht gern. So kommen ihr diese Unterrichtszweige: Sprachunterricht, Unterricht in den fremden Sprachen, den technischen Fächern, zu. Damit gehört ihr auch die Unterstufe, auf der namentlich Fertigkeiten anzueignen sind und auf der der Sachunterricht sich als eine gemütvolle Betrachtung der kleinsten Heimat erweist. Die Unterstufe ist ihr Feld in Mädchen- und Knabenschulen, in der Stadt und auf dem Lande. Die Lehrerin soll den Übergang vom Wohnhause nach dem Schulhause leichter überbrücken. Kleine Kinder, Knaben und Mädchen, bringen der Lehrerin kindliche Liebe entgegen, wie zu Haus der Mutter. Knaben sollen durch die weibliche Einwirkung an ruhiger Aufmerksamkeit und Gemütsinnigkeit zunehmen. Aber wenn der kindliche Geist heranreift, der Unterricht mehr einen systematischen Charakter annehmen muß, dann muß der weibliche Einfluß abnehmen, der männliche zunehmen. Von der Mittelstufe an gehören bis auf die Fächer des Sprachunterrichtes einschließlich der technischen Fächer beide Schularten dem Lehrer. In dieser Weise soll der

männliche und weibliche Einfluß zusammenwirken. Nicht darf die Mädchenschule der Lehrerin ausgeliefert werden. Die Unterstufe beider Schulen ist ihre Wirkungsstätte. »*Hic Rhodus*, *hic salta*.«

Andere weisen der Lehrerin nicht ein so großes Feld der Betätigung zu. *Stockmayer* will die Lehrerin von den Knabenschulen ganz ausschließen; denn auch unter den jüngsten Schülern, die größtenteils auf der Gasse schon verwildert sind, würde eine Lehrerin schwerlich die nötige Zucht und Ordnung handhaben können. Noch enger zieht *Kern* den Kreis der Betätigung für die Lehrerin. Er weist ihr den Elementarunterricht der Mädchen nur in kleinen Klassen zu; die Regierung einer großen Mädchenklasse verlangt männliche Kraft und Straffheit. In gemischten Klassen sind Lehrerinnen nicht zu verwenden. Diese Stimmen klingen ganz anders als die auf der konstituierenden Versammlung des Vereins preußischer Volksschullehrerinnen gefallene Äußerung: »Es ist allgemein anerkannt, daß Frauen für die Erziehung befähigter sind als Männer!«

Zwischen dem einen und dem anderen Extrem ist mein Vorschlag für die Verwendung der Lehrerin der Mittelweg.

Die vorhin nachgewiesenen psychischen Verschiedenheiten der Geschlechter äußern sich in dem verschiedenen Interesse für die einzelnen Unterrichtsfächer. Das Mädchen zieht die biblischen Geschichten vor, der Knabe den Katechismusstoff. Die lyrischen Gedichte sagen dem Mädchen mehr zu, die grammatikalischen Belehrungen dem Knaben. In der schriftlichen und in der mündlichen Darstellung sind die Mädchen gewandter. Im Rechnen lösen die Knaben die schwierigeren Aufgaben sicherer als die Mädchen. Raumlehre kann für Mädchen sehr eingeschränkt werden. Der Knabe hört gern von Krieg und Kriegeshelden, das Mädchen von vorbildlichen Frauen aus allen Schichten des Volkes, von der Kunstgeschichte, dem häuslichen Leben und den kirchlichen und sittlichen

Zuständen. In der Geographie bevorzugt der Knabe die Objekte, das Mädchen das Darum und Daran an den Objekten. Botanik und Zoologie sind Gebiete für die Mädchen, Physik, Chemie und Geologie für die Knaben. Und weil das kursorische Lesen sich nach den Realien mit richtet, so hat auch dieses in beiden Schulen verschiedene Stoffe. So ist es weiter mit dem Gesangunterrichte, dem Turnen, der Handarbeit und Handfertigkeit.

Aber nicht nur muß der Schwerpunkt innerhalb der einzelnen Unterrichtsfächer verschoben, eine andere Auswahl des Lehrstoffes geboten werden, es muß auch die Lehrweise auf die geistigen Fähigkeiten geflissentlich Rücksicht nehmen. Aus früherem Gesagten geht hervor, daß der Mädchenunterricht einen recht hohen Wert auf die Anschauung zu legen hat. Das Mädchen muß streng gegehalten werden, der Anordnung der Teile einer Anschauung und ihren Beziehungen zueinander scharfe Aufmerksamkeit zu widmen, damit es das in der Anschauung liegende Allgemeine klar und deutlich auffaßt. Nur so kommt es zur Begriffsbildung. Weil das Mädchen leicht reproduziert und verbindet, soll der Unterricht oft verwandte Stoffe aus benachbartem Wissensgebiet heranziehen. Diese apperzeptive Tätigkeit liebt das Mädchen. Werden nur Vorstellungen auf Vorstellungen gehäuft, so nimmt man ihm die Freude an seinem geistigen Wachstum, dämpft seine Lernlust. Die gewandtere Sprachfertigkeit darf nicht blenden, oder gar zur Verflachung der Denkarbeit führen. Darum muß das Mädchen ständig zur Überlegung, Besinnung und Vertiefung angehalten werden. Wegen der nur zu oft gefühlsmäßig gebildeten Urteile muß das Mädchen an eine wiederholte Nachprüfung gewöhnt werden. So verlangt die Mädchenart auch eine gesonderte Lehrweise und nicht einen Unterricht mit Knaben zusammen.

Und endlich ergibt sich aus den psychologisch begründeten Unterschieden der Geschlechter eine verschiedene Schulzucht. Schon *Daniel Friedrich Schleiermacher*

sagt: Bei der Erziehung der männlichen Jugend muß die kühne, bei der der weiblichen die vorsichtige Maxime leiten! Die Knaben werden auch in der gemischten Schule anders angefaßt werden müssen als die Mädchen.

Der Unterschied in dem geistigen Leben der Geschlechter, hervorgerufen durch die physische und psychische Differenz, muß in dem Lehrstoff, in der Lehrweise und in der Schulzucht zum Ausdruck in den oberen Klassen kommen, wenn anders die Eigenart der Geschlechter nicht verkümmert werden soll.

Damit bin ich auf theoretischem Wege auch zu der Ansicht gekommen, die mir eine mehr als zwanzigjährige Praxis schon gebildet hatte. Ich arbeitete an gemischten Schulen in der Stadt und auf dem Lande, ich kenne gesonderte Knaben- und Mädchenschulen: so, wie ich ausgeführt, halte ich sie für begründet und berechtigt. Und weil diese Meinung Angel- und Drehpunkt der ganzen Arbeit, mag sie hier im Zusammenhange noch einmal Platz finden:

1. Bei einfachen Schulverhältnissen auf dem Lande ist gegen eine gemeinschaftliche Beschulung nichts zu erinnern.

2. Eine gemeinschaftliche Beschulung auf der Unterstufe in allen Schulen ist noch natürlich und nützlich.

3. Für mehrklassige Schulen ist in den oberen Klassen eine Trennung der Geschlechter naturgemäß und erforderlich.

4. Nur in gesonderten Schulen kann der Unterschied in dem geistigen Leben der Geschlechter durch den Lehrstoff, die Lehrweise und die Schulzucht gebührend berücksichtigt werden.

Die Freunde der gemeinschaftlichen Beschulung machen diese Folgerungen aus den physischen und psychischen Unterschieden der Geschlechter nicht mit. Sie glauben trotz der anerkannten Verschiedenheit beider Geschlechter — vielleicht auch im geringen Maße — ihnen doch eine gleichartige Bildung geben zu können, sie gemeinsam

unterrichten und erziehen zu müssen. Für die gemeinschaftliche Beschulung führen sie noch ins Feld:

1. Nur die gemeinschaftliche Beschulung gleicht der Familienerziehung. 2. Nur die gemeinschaftliche Beschulung erzieht den ganzen Menschen und 3. Nur die gemeinschaftliche Beschulung erleichtert die Zucht.

Prüfen wir die einzelnen Gründe.

1. Nur die gemeinschaftliche Beschulung gleicht der Familienerziehung.

Damit wird behauptet, die gemeinsame Beschulung käme der Familienerziehung am nächsten, weil durch sie, wie in der Familie, Knaben und Mädchen erzogen würden. Das ist aber nur ein unwesentlicher Punkt, der nicht berechtigt, die getrennte Beschulung zu verwerfen. Wie Schwester und Bruder in den Familien sich gegenseitig fördern und in den Tugenden üben sollen, so geht dieser Einfluß in den getrennten Schulen von den Schulkameraden, von den Schulfreundinnen aus. Solange Bruder und Schwester klein sind, spielen sie ja miteinander. Aber schon vom 7. Jahre an suchen sie ihresgleichen auf den Straßen und Spielplätzen auf, der große Bruder spielt Krieg und Jagd, die Schwester spielt mit ihren Freundinnen mit dem Puppenwagen, der Puppenküche. So unvermittelt und schroff trennt also die gesonderte Schule nicht. Zudem soll ja die Schule nur eine Ergänzung der Familie sein, nicht aber ein Ersatz. Und sonst kommt eine Schulart wie die andere der großen Erziehungsanstalt Familie gleich nahe. Hier wie dort ist der Vater mit seinem Ansehen und seinem Können für Leitung und Verstandesbildung; hier wie dort ist die Mutter mit ihrer Liebe und Sorgfalt für Pflege und Gemütsbildung, weiter sind vorhanden die Gleichheit des Gedankenkreises, das gegenseitige Verständnis und endlich die Möglichkeit der genauen Beobachtung und der steten Beeinflussung der Kinder. Wo bleibt der angebliche Vorteil der gemeinschaftlichen Beschulung?

2. Nur die gemeinschaftliche Beschulung erzieht den ganzen Menschen.

Der Vorwurf, der damit den gesonderten Schulen gemacht wird, sie bevorzugten die Verstandesbildung und vernachlässigten die Gemütspflege, sie sei das Aschenputtel, ist haltlos. Schon *Ramboldoni*, ein hervorragender Schulmann des Mittelalters, † 1446, stellte eine allseitig harmonische Ausbildung der Schüler nach Körper und Geist als Erziehungsziel auf. Und diese harmonische Ausbildung nach Geist und Gemüt, Seele und Leib, Wissen und Handeln, ist immer und immer wieder betont. Die Allgemeinen Bestimmungen verlangen, daß die biblischen Geschichten in einer Geist und Gemüt bildenden Weise entwickelt werden. Bei der Naturbeschreibung heißt es: Erziehung zu sinniger Betrachtung ist zu erstreben. Dazu kommen in neuerer Zeit die Bestrebungen des Zentralausschusses zur Förderung der Volks- und Jugendspiele und die vielseitigen Bestrebungen der Kunsterziehungstage. Mehr oder weniger sind alle neueren Lehrpläne, alle neueren Lehrbücher von der Herbartschen Lehre beeinflußt, die da lautet: Das Unterrichtsziel ist ein vielseitiges, gleichschwebendes Interesse. Knapper, schöner, richtiger kann keiner die harmonische Ausbildung verlangen. So kann auch die gemeinsame Beschulung nicht mehr für die harmonische Ausbildung tun als die getrennte Beschulung.

3. Nur die gemeinschaftliche Beschulung erleichtert die Zucht.

Daß die Regierung und die Zucht in der Schule durch die gemeinsame Erziehung der Knaben und Mädchen gefördert, erleichtert werde, hat mir meine Praxis weder in der Stadt noch auf dem Lande nicht gesagt. Das Auge des Lehrers konnte nicht nur der Zuchtmeister sein, der alle Unarten im Keime erstickt, auch hier mußte »neben dem Apfel die Rute« liegen, da die Knaben glaubten, sich etwas hervor tun zu sollen, sich zeigen zu müssen. Das Strafen der Knaben aber in Gegenwart der

Mädchen kann nicht veredelnd auf diese wirken. So halte ich die Disziplin für ebenso leicht, für ebenso schwer in beiden Schularten. Ja, *Fuhlbrügge*, Danzig, ein Freund der gemeinsamen Schule, behauptet: »Vor allen Dingen ist in diesen Schulen mehr als in anderen sicherer Takt und ernstes sittliches Gefühl der Lehrer und Lehrerinnen von nöten.« Für mich ist das ein Grund mehr gegen die gemeinschaftliche Beschulung.

Die Vorwürfe glaube ich entkräftet zu haben. Nun aber will ich der gemeinschaftlichen Beschulung ein Bedenken äußern. Ich erwähnte bereits die ärztlichen Einwürfe gegen die gemeinsame Erziehung. Und in der Tat liegt die Befürchtung nahe, daß die Mädchen bei gemeinschaftlicher Beschulung überangestrengt werden. Der weibliche Körper verträgt anhaltendes Sitzen und langandauernde einseitige Kopfarbeit nicht ohne Schädigung. In *Erismann*, Gesundheitslehre, lesen wir: Daß nach den bisherigen Beobachtungen bei den Mädchen die Wirbelsäuleverkrümmung zehnmal so häufig vorkommt, als bei den Knaben, hat nichts Wunderbares an sich, denn erstens ist das Knochengerüst zarter, die einzelnen Knochen dünner und nachgiebiger, als bei den Knaben, und zweitens führen die Mädchen fast ausschließlich eine sitzende Lebensweise, weil zu den Arbeiten an unpassenden Schultischen für sie noch die vielen Handarbeiten kommen.« Auch in Amerika klagt man, daß die Mädchen, körperlich weniger stark und kräftig, aber ehrgeiziger als die Knaben, sich oftmals überanstrengen. Im neuesten Jahrbuche für Volks- und Jugendspiele spricht Generalarzt Dr. *Meisner* von der Gefahr der geistigen Überanstrengung bei den Mädchen. »Wenn heutzutage die Bestrebungen des herrschenden Feminismus darauf gerichtet sind, es auch in geistiger Beziehung den Männern gleich zu tun, so ist damit die Gefahr einer solchen geistigen Überanstrengung verbunden, die auch in dem körperlichen Befinden zum Ausdruck kommt.« Alle Schulmänner wissen aus der Erfahrung, daß die Schwächlich-

keit und Kränklichkeit der Mädchen auf den oberen Stufen größer ist als auf den unteren. In Anerkennung der Tatsache, daß die Mädchen überangestrengt werden, hat das von der schwedischen Regierung eingesetzte Komitee für Mädchenschulen angeordnet, daß da, wo infolge der Einwohnerzahl getrennte Mädchenschulen existieren können, kein gemeinsamer Unterricht an Privat- und Staatsschulen stattfinden darf. Und in den gemischten Schulen gestattet man den Knaben und den Mädchen ein Fach ausfallen zu lassen, daß sie sich nicht überanstrengen. So hat dieses Bedenken wirklich Berechtigung, man braucht es nicht mißtrauisch zu betrachten und zu glauben, man wolle die Mädchen zurückhalten. Nein, die Bahn frei, auch für die Mädchen! Aber nicht durch gemeinschaftliche Beschulung, sondern in getrennten Klassen. Es ist bezeichnend, daß Baden, welches die gemeinschaftliche Beschulung am meisten begünstigt hat, in seiner Hauptstadt Karlsruhe ein staatliches Mädchengymnasium besitzt, welches eine starke Besuchsziffer aufweist. An der Universität Chicago soll das gemeinsame Studium beider Geschlechter wieder aufgehoben werden. Bei uns will man den höheren Töchtern den Besuch einer Universität ermöglichen, durch Errichtung von Oberschulen (Lyzeen) mit vierjährigem Kursus.

Die Sittlichkeit leidet nicht durch die gemeinschaftliche Beschulung, wie mir meine langjährige Praxis bewiesen hat; denn »das Auge des Gesetzes wacht«. Ich kann in diesem Punkte dem Kollegen *Jessen*, der auch ein Gegner der gemeinsamen Erziehung ist, nicht beipflichten, der für die Moral ernste Besorgnisse hegt. Da, wo das Auge des Gesetzes nicht hindringt, in den Gesellschaften, die jetzt statt der Spinnstuben nur zu häufig auf dem Lande sind, da liegt ein großer Krebsschaden. Man vergleiche doch einmal die kirchlichen Trauungen ohne Ehren in den Städten und auf dem Lande. Prozentualiter ist kein Unterschied! Darum soll man die Gelegenheit zu sittlicher Verfehlung recht beschränken.

Jessen urteilt in seiner Deutsch-österreichischen Lehrerzeitung: »Wo aber die Bewahrung möglich wäre, da wird ihre Unterlassung zu einer Schuld. Und die Schuld fällt auf jene, die die Bewahrung durch verfehlte Schuleinrichtungen vereitelt haben.« Zudem kommt mir noch ein anderes moralisches Bedenken. Die gegenseitige Anziehung der Geschlechter wird durch die gemeinsame Unterweisung eher herabgesetzt als gesteigert. Eine Kameradschaft entwickelt sich, ein geschwisterlicher Sinn kann sich bilden. Darin liegt die Möglichkeit, daß die Eheschließungen sich noch verringern. Hat doch ein schwedischer Professor es ausgesprochen, daß in seiner zwanzigjährigen Praxis noch keiner seiner ehemaligen Schüler eine frühere Schülerin geheiratet hat. Daher kann die gemeinschaftliche Beschulung durch das Zusammenleben den Frauen ihren Reiz und die Macht nehmen, und die Gefahr der Uniformierung der Geschlechter liegt nahe.

So komme ich immer wieder ob vom historischen oder psychologischen, pädagogischen, hygienischen oder moralischen Standpunkte zu demselben Ergebnisse: Auf den oberen Stufen ist Trennung der Geschlechter notwendig!

Möchte es daher auch in dieser Frage heißen: Getrennt marschieren, aber vereint schlagen — den Kampf des Lebens!

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

Heft

1. Keferstein, Dr. H., Betrachtungen über Lehrerbildung. 2. Aufl. 75 Pf.
2. Maennel, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können. 2. Aufl. 45 Pf.
3. Wohlrabe, Dr. W., Fr. Mykonius, der Reformator Thüringens. 25 Pf.
4. Tews, Joh., Moderne Mädchenerziehung. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
5. Ufer, Christian, Das Wesen des Schwachsinns. 2. Aufl. 25 Pf.
6. Wohlrabe, Dr. W., Otto Frick. Gedächtnisrede, gehalten im Halleschen Lehrer-Vereine. 40 Pf.
7. Holtsch, H., Comenius, der Apostel des Friedens. 30 Pf.
8. Sallwürk, Dr. E. von, Baumgarten gegen Diesterweg. 25 Pf.
9. Tews, Joh., Sozialdemokratische Pädagogik. 3. Aufl. 50 Pf.
10. Flügel, O., Über die Phantasie. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
11. Janke, O., Die Beleuchtung der Schulzimmer. 25 Pf.
12. Schullerus, Dr. Adolf, Die Deutsche Mythologie in der Erziehungsschule. 20 Pf.
13. Keferstein, Dr. Horst, Eine Herderstudie mit besonderer Beziehung auf Herder als Pädagog. 40 Pf.
14. Wittstock, Dr. Alb., Die Überfüllung der gelehrten Berufszweige. 50 Pf.
15. Hunziker, Prof. O., Comenius und Pestalozzi. Festrede. 2. Aufl. 40 Pf.
16. Sallwürk, Dr. E. von, Das Recht der Volksschulaufsicht. Nach den Verhandlungen der württemberg. Kammer im Mai 1891. 25 Pf.
17. Rossbach, Dr. F., Historische Richtigkeit und Volkstümlichkeit im Geschichtsunterrichte. 40 Pf.
18. Wohlrabe, Rektor Dr., Lehrplan der sechsstufigen Volksschule zu Halle a. S. für den Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturlehre, Raumlehre, Deutsch. 40 Pf.
19. Rother, H., Die Bedeutung des Unbewußten im menschl. Seelenleben. 2. Aufl. 30 Pf.
20. Gehmlich, Dr. Ernst, Beiträge zur Geschichte des Unterrichts und der Zucht in den städtischen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts. 50 Pf.
21. Hollkamm, F., Erziehender Unterricht und Massenunterricht. 60 Pf.
22. Janke, Otto, Körperhaltung und Schriftrichtung. 40 Pf.
23. Lange, Dr. Karl, Die zweckmäßige Gestaltung der öffentlichen Schulprüfungen. 30 Pf.
24. Gleichmann, Prof. A., Über den bloß darstellenden Unterricht Herbarts. 2. Auflage. 60 Pf.
25. Lomberg, A., Große oder kleine Schulsysteme? 45 Pf.
26. Bergemann, Dr. P., Wie wird die Heimatskunde ihrer soz.-ethischen Aufgabe gerecht? 2. Aufl. 80 Pf.
27. Kirchberg, Th., Die Etymologie und ihre Bedeutung für Schule und Lehrer. 40 Pf.
28. Honke, Julius, Zur Pflege volkstüml. Bildung und Gesittung. 50 Pf.
29. Reukauf, Dr. A., Abnorme Kinder und ihre Pflege. 2. Aufl. 35 Pf.

Die

Strafen in der Volksschule

Vortrag,

gehalten zur Generalkonferenz der Volksschullehrer des Herzogtums Coburg

von

Joh. Hofmann,
Rektor der Lutherschule in Coburg.

Pädagogisches Magazin, Heft 328.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1908

Inhalt.

I. Warum muß in der Schule gestraft werden?[1])

Die Schulstrafen sind Erziehungsmittel, die ihren Platz im System der Pädagogik bei der Hodegetik, d. h. der Lehre von der Führung der Jugend haben. Die Hodegetik zerfällt in zwei Teile: in die Lehre von der Zucht und in die Lehre von der Regierung. Zu diesen beiden kommt als Anbau noch die Diätetik, d. i. die wissenschaftliche Anweisung von der leiblichen Führung. Bei unserm Thema kommen alle drei Gebiete in Betracht, hauptsächlich aber die beiden ersten. Die Didaktik, d. i. die Lehre vom Unterricht, spielt insofern in unser Thema herein, als sie bei der Verhütung von Strafen zu Wort kommt.

Hodegetik mit Diätetik und Didaktik streben einem Ideal zu, dem höchsten Erziehungsziel: der Charakterbildung des Zöglings. Die gesamten Tätigkeiten des Erziehers müssen deshalb aus diesem obersten Erziehungsziel abgeleitet werden; mithin auch alles, was über die Strafen als Erziehungsmittel zu sagen ist.

Die Führung oder Hodegetik tritt der unterrichtlichen Tätigkeit, die allein nicht genügt, um im Kinde einen Charakter anzulegen und zur Reife zu bringen, als wirksame Stütze zur Seite. Durch Führung und Unterricht zusammen soll das Wollen des Zöglings nach dem obersten Erziehungsziel hin bestimmt gerichtet werden. In

[1]) Benutzte Literatur: *Rein*, Encyklopädie, Artikel »Strafe«. — *Fröhlich*, Pädagogische Bausteine. — *Schmidt*, Über Herbarts Zucht. (Pädag. Jahrbuch.)

die zu diesem Zwecke vom Erzieher zu treffenden Maßnahmen der Führung und des Unterrichts muß sich nun der Zögling schicken, er muß sich ihnen unterwerfen. Mancherlei Wünsche und Neigungen aber, mancherlei Bestrebungen und Gesinnungen des Zöglings stehen dem Erzieher bei der Richtung des Willens seiner Zöglinge im Wege und hemmen seine Tätigkeit, die stets und ständig, gleichwie die Magnetnadel dem Pol zustrebt, ihren letzten Ziel- und Strebepunkt, die Charakterbildung des Zöglings, im Auge hat und ihm zustrebt und, wie dort die Nadel, nicht aufgehalten und abgelenkt sein will. Die Hindernisse zu beseitigen, stehen dem Erzieher positive und negative Mittel zur Verfügung. Zu den ersteren muß immer zuerst gegriffen werden, denn viel wichtiger als die rektifizierende Tätigkeit des Erziehers ist die zur rechten Zeit geübte unterstützende Tätigkeit; erst, wenn die positiven Mittel — gute äußerliche Schuleinrichtungen, zweckmäßige, von einem höheren Interesse getragene Beschäftigung, ein stetig fortschreitender, auf die Lehren der Psychologie gegründeter Unterricht, eine von der echten und rechten Lehrerpersönlichkeit ausgehende haltende, bestimmende und regelnde Zucht, und hierbei vor allen Dingen die geschickte Handhabung der idealisierenden Begegnung — versagen, kommt die Reihe an die letzteren, die negativen. Diese negativen, untergeordneten Erziehungsmittel sind die Strafen. Sie müssen eintreten, wenn die aufbauende und behütende Fürsorge des Erziehers unwirksam bleibt; wenn der Zögling nicht auf andere Weise zu der Einsicht, daß er bestimmte Schranken nicht übersteigen darf, gebracht werden kann. Und die Erfahrung zeigt, daß man ohne Strafen in der Erziehung nicht auskommen kann; zeigt, daß sie ein unentbehrliches Erziehungsmittel sind, wenn auch keines der höchsten. In früheren Zeiten spielte die Strafe eine so große Rolle, daß sie beinahe als das einzige Mittel der Zucht in Betracht kam. Ein Blick in die Geschichte der Pädagogik trifft in dieser Hinsicht auf trübe Bilder. Mit der fort-

schreitenden Humanität änderte sich der Charakter der Strafen; sie wurden menschlich. Welch eine große Rolle die Strafe immer in der Erziehung gespielt hat, zeigt uns schon der Umstand, daß sich die Begriffe »strafen« und »züchtigen« völlig decken. Auch unsere »Schule spielende« Jugend geht ganz in dieser Auffassung auf; das Züchtigen ist bei ihrem »Schule spielen« stets die Haupttätigkeit desjenigen, der die Rolle des Lehrers übernommen hat. Wenn nun auch die Pädagogik als Wissenschaft große Fortschritte gemacht und uns Lehrern eine große Reihe positiver Maßnahmen zur Erreichung des höchsten Erziehungszieles in die Hand gegeben hat, so kann doch, wie bereits zugegeben, auf die Strafe als Erziehungsmittel nicht Verzicht geleistet werden; denn der Zweck der Strafe liegt, wie wir sehen, innerhalb des Erziehungssystems. So lautet also die Antwort auf die Frage: Warum muß in der Schule gestraft werden? so: »Um die zur Erreichung des obersten Erziehungszieles getroffenen Maßnahmen und Anordnungen auch da zur Geltung zu bringen, wo man ihnen Widerstand leistet.« Zusammenfassend muß demnach gesagt werden: Die Strafen sind in der Schule unentbehrliche Erziehungsmittel, wenn auch keine von den höchsten. Sie machen sich nötig, um die zur Erreichung des obersten Erziehungszieles getroffenen Maßnahmen und Anordnungen auch da zur Geltung zu bringen, wo man ihnen Widerstand leistet.

II. Welche besonderen Zwecke kann der Erzieher bei der Anwendung von Strafen im Auge haben?

Der allgemeine Zweck der Strafen ist, wie wir eben erörtert haben, Hindernisse, die sich dem Erzieher bei dem Streben nach der Erreichung des obersten Erziehungszieles in den Weg stellen, beseitigen zu helfen; kurz gesagt, sie sollen erziehen helfen.

»Er fühle sich gestraft! Und strafen heißt
Dem Jüngling wohltun, daß der Mann uns danke.«
Tasso, 2. Aufzug, 5. Auftritt.

Diese allgemeine Zweckbestimmung genügt jedoch nicht, und wir schreiten deshalb zur Beantwortung der Frage: Welche besonderen Zwecke kann der Erzieher bei der Anwendung von Strafen im Auge haben?

Um diese Frage beantworten zu können, ist eine Exkursion in das Gebiet der praktischen Philosophie nötig.

Dort sehen wir, daß für den Staat, als organisierte Gesellschaft, als Grundlage zu seiner Rechtspflege eine maßgebende Theorie aufgestellt ist. Auch die Schule ist eine solche organisierte Gesellschaft. Die Lehren der Rechtswissenschaft, die sich auf die Idee der Vergeltung oder der Billigkeit und auf die Idee des Rechtes gründen, sind nun zwar in der Pädagogik nicht ohne weiteres verwendbar; denn der Schule geht ein Hauptererfordernis des Rechtsstaates ab, da sie es mit Unmündigen zu tun hat; dennoch bestehen zwischen der staatlichen Rechtspflege und zwischen der Anwendung der Strafen in der Erziehung Ähnlichkeiten. Die Lehren der Rechtswissenschaft werfen Licht auf das entsprechende Gebiet in der Pädagogik und müssen für den Pädagogen von Interesse sein. Ja, wer für die Strafen in der Schule einen festen Standpunkt gewinnen will, muß sich in der praktischen Philosophie bei den Kapiteln über die beiden oben genannten Ideen und ihrer praktischen Anwendung auf die Gesellschaft: nämlich dem Rechtssystem und dem Lohnsystem, gründlich orientieren. Lassen Sie uns deshalb einen Blick in die bezeichneten Gebiete aus der Ethik werfen!

Wir stoßen dabei zunächst auf zwei Grundanschauungen; sie heißen die absolute und die relative Straftheorie.

Nach der ersteren Ansicht, also nach der absoluten Straftheorie, hat die Strafe ihren Zweck in sich selbst. Wir stehen demnach hier auf dem Vergeltungsstandpunkt.

Die Strafe besteht nach dieser Theorie darin, daß das Wehe, das der Übeltäter andern zugefügt hat, auf den Übeltäter zurückgebogen wird. Bei der absoluten Straftheorie erscheint also die objektive Bedeutung der Tat als das Entscheidende. Ist das Unrecht zurückgegeben, bezw. freiwillig zurückgenommen, so ist das Vergehen gesühnt. Dabei hat die Sühne zwei Seiten, eine objektive und eine subjektive. Objektiv ist das Vergehen insofern gesühnt, als der Übeltäter nunmehr mit denjenigen, die durch sein Vergehen verletzt wurden, sowie mit der ganzen Gesellschaft wieder ausgesöhnt wird; subjektiv insofern, als er in seinem Gewissen entlastet ist. Unser Urteil wird nun sogleich dahin gehen, daß angesichts des obersten Erziehungszieles die reine Vergeltungstheorie bei den pädagogischen Strafen nicht als Grundlage dienen kann, wennschon auch Fälle vorkommen, wo das Moment der Vergeltung nicht ganz fehlen darf. Davon später!

Wir hörten, daß der absoluten Straftheorie die relative Straftheorie gegenübersteht; »relativ« heißt sie deswegen, weil sie im Verhältnis zu einem Etwas, also nicht für sich bestehend und unbedingt gesetzt ist. Nach ihr ist die Strafe lediglich ein Mittel, um damit etwas anderes zu erreichen. Was ist denn nun dieses andere? Es ist ein Dreifaches, wodurch man auf den Übeltäter einwirken will. Nach dieser Theorie kann die Strafe dienen 1. zur Abschreckung, 2. zur Witzigung, 3. zur Besserung. Demnach wären begrifflich zu unterscheiden: Abschreckungsstrafen, Witzigungsstrafen und Besserungsstrafen. Bei der relativen Straftheorie erscheint die subjektive Bedeutung des Täters als das Entscheidende.

Es ist nun nötig, daß man beide Theorien im Auge behält, um über Grund und Zweck der Strafe klar zu werden. Beide Theorien schließen keineswegs einander aus; es ist vielmehr so, daß die eine die andere ergänzt. Von einem einzigen Strafzwecke schlechthin, der in allen Fällen zu verfolgen wäre, kann also nicht die Rede sein, denn jedem der Standpunkte haftet etwas Ein-

seitiges an. Es handelt sich also immer um eine Verbindung der absoluten und der relativen Straftheorie. Es entscheidet sich nach dem einzelnen Fall, welche Theorie, bezw. welcher der drei Gesichtspunkte der zweiten Anschauung für die jeweilige Strafe hauptsächlich oder auch ausschließlich heranzuziehen ist. Wir brauchen hier nun nicht weiter zu erörtern, inwieweit das alles, was wir bis jetzt über die Straftheorien gehört haben, in der staatlichen Strafrechtspflege gilt und zum Ausdruck kommt; aber an eins sei erinnert, was sofort darauf hinlenkt, daß es zum Ausdruck kommen soll, nämlich an den Unterschied zwischen Kriminal- und Polizeistrafen.

Wir hätten nun diese Gedanken aus der praktischen Philosophie für die bei der Erziehung der Jugend sich nötig machenden Strafen zu verwerten. Wir sehen auf den ersten Blick, daß für uns die relative Straftheorie die wichtigere ist; damit ist jedoch nicht gesagt, wie vorhin bereits angedeutet wurde, daß für uns das Vergeltungsmoment ganz außer Frage kommt. Es muß aber immer daran gedacht werden, daß alle Maßnahmen der Erziehung, also auch die Strafen, in letzter Linie der Erreichung des höchsten Erziehungszieles, der Bildung des Willens, dienen, und daraus folgt, daß für uns die Theorie in der Hauptsache richtunggebend sein muß, bei der die Strafe nicht Selbstzweck, sondern ein Mittel ist, direkt oder indirekt auf das oberste Erziehungsziel zuzusteuern.

Und wie in der Strafrechtspflege Abschreckungs-, Witzigungs- und Besserungsverfahren sich in ihren Zwecken nicht völlig ausschließen, so ist es auch auf dem Gebiete der Pädagogik; denn sicherlich tragen Abschreckungs- und Witzigungsstrafen auch zur sittlichen Vervollkommnung des Zöglings bei, oder können wenigstens dazu beitragen, allerdings nur auf indirektem Wege, während die Besserungsstrafe direkt auf den sittlichen Willen wirkt.[1])

[1]) Vgl. *Ziller*, Einleitung in die allg. Pädagogik; § 23. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

Zusammenfassend muß gesagt werden: Bei der Frage nach dem besonderen Zweck der Strafen kommt im Hinblick auf das oberste Erziehungsziel für die Pädagogik die relative Straftheorie in erster Linie in Betracht, und es sind daher auf Grund derselben Abschreckungs-, Witzigungs- und Besserungsstrafen begrifflich zu unterscheiden. Indessen kommt auch bei manchen Schulstrafen das Vergeltungsmoment nicht ganz außer Frage.

III. Welche Einteilung erfahren die Schülervergehen und Schulstrafen von diesen Gesichtspunkten aus und wie wird das Strafverfahren durch sie beeinflußt?

Die Abschreckungsstrafe ist die Strafe der pädagogischen Regierung. Um über ihre Bedeutung klar zu werden, müssen wir uns kurz das Wesen der Regierung ins Gedächtnis rufen. Unter Regierung versteht *Herbart* Maßnahmen, die der Erzieher ergreift, um die nötige Ordnung herzustellen und zu erhalten. Sie soll Störungen beseitigen, bezw. nicht aufkommen lassen. Die Regierung will also nicht auf das Gemüt des Kindes wirken, ihr Zweck liegt nicht direkt im Zögling, sondern in einem Nebenzwecke; sie will nur Ordnung schaffen. Ihr Zweck liegt in der Gegenwart. Um ihre Absicht durchzusetzen, stehen ihr zweierlei Mittel zur Verfügung, solche, die der Unordnung vorbeugen und solche, welche sie beseitigen. Zu den vorbeugenden gehören vor allen Dingen eine angemessene Beschäftigung, ein fesselnder Unterricht, ein richtiger Wechsel zwischen Arbeit und Erholung und eine angemessene Aufsicht. Als negative Mittel zur Beseitigung der Unordnung dienen die Strafen. Um die Bedeutung der Regierungsstrafen richtig zu fassen, muß sich der Erzieher bei dem Kapitel der Regierung klar darüber werden, daß die pädagogische Regierung vieles ver- und gebieten, bezw. strafen muß, was das gemeinschaftliche Leben erheischt, bezw. stört, was an sich jedoch sittlich gleichgültig ist. Zum Beispiel!

Es ist doch sittlich durchaus gleichgültig, ob ein Schüler sein Frühstück vor oder in oder nach der Stunde aufspeist oder, um noch ein Beispiel anzuführen, ob Schüler A oder B als erster das Schullokal verläßt. Wo nur zwei oder drei Schüler in Frage kommen, kann man die Reihenfolge beim Gehen nach Schulschluß ganz in das Belieben der Kinder stellen. Ganz anders wird jedoch die Sache bei 50 Schülern; hier muß sich das Kind Schranken unterwerfen, und tut es das nicht, muß es durch die Regierungsstrafe dazu gezwungen werden. Die Beispiele zeigen, daß die Vergehen gegen die pädagogische Regierung, die wir auch mit *Stoy* Polizeivergehen in der Schule nennen könnten, außerhalb des Bereiches der Sittlichkeit liegen, oder daß sie nur indirekt, nur dadurch, daß sie Schulunterricht und Schulleben in ihrer Ordnung stören, in das Gebiet der Moral fallen. Das ist für ihre Charakterisierung und für den Charakter der Regierungsstrafe ausschlaggebend. Die Regierungsstrafe kommt natürlich erst zur Anwendung, wenn die oben genannten positiven Mittel der Regierung erschöpft sind. Ehe man also zu einer Regierungsstrafe schreitet, lege man sich erst — je nach Fall — die Frage vor: Hattest du für eine angemessene Beschäftigung gesorgt? War deine Lektion so angelegt, daß sie unbedingt ein- und anschlagen mußte? Standen Arbeit und Erholung im richtigen Verhältnis? War für eine angemessene — wohlgemerkt »angemessene« — Aufsicht Sorge getragen? Kannst du mit »Ja« antworten, und die Schüler waren trotzdem den Anordnungen der Schule nicht nachgekommen, dann muß der unbedingte, blinde Gehorsam, den die Regierung verlangt, durch die Strafe erzwungen werden, und zwar im raschesten Tempo; je rascher, desto besser. Alles lange Reden, jede Begründung ist bei der Regierungsstrafe vom Übel, auch gibt es kein Nachtragen und keinen Aufschub. Wenn die Ordnung hergestellt ist, ist der Zweck der Strafe erreicht; die Angelegenheit ist erledigt. Wir haben ja gehört, daß der Zweck der

Regierung in der Gegenwart liegt; deshalb hat auch die Regierungsstrafe nur die Gegenwart im Auge; sie will abschrecken von dem, was jetzt den Gang des Unterrichts stört. Am häufigsten wird diese Strafe die geistig Lebendigsten und die gesündesten Naturen treffen; wir wissen ja, daß gerade ein kräftiges Kind, welches in den Zwang noch nicht eingewöhnt, zur Durchbrechung der Schranken stets geneigt ist; es gleicht den rauschenden Bergwässern, die den Damm zu durchbrechen drohen; überschüssige Lebenskraft will frei werden. Von einer Vergeltung — bitte, denken Sie an die vorhin erörterten Theorien — kann bei der Abschreckungs- oder Regierungsstrafe natürlich keine Rede sein; ganz unangebracht wäre auch bei ihr der Ausdruck gemütlicher Erregung des Erziehers; die muß für andere Fälle aufgespart werden! Wollte man die Polizeivergehen in der Schule mit schweren Strafen belegen, so würde man das Gegenteil von dem erreichen, was man erreichen will: man würde die Charakterbildung gefährden.

Wir schreiten nunmehr zum 2. Punkt der relativen Straftheorie weiter: zur Witzigungsstrafe. Sie heißt auch die pädagogische Strafe. Witzigen also soll sie, wie ihr Name besagt. Dafür könnten wir auch sagen: klug machen. Und das ist's, worauf es der pädagogischen Strafe ankommt; sie will, daß der Zögling durch Schaden klug werde. Sie soll einen Beitrag dazu liefern, daß der Zögling die rechte Einsicht in das, was Vorschrift ist, erlangt, daß er sieht, daß man notwendig so handeln muß, wie es Vorschrift ist, wenn man nicht zu Schaden kommen will. Aus dieser Einsicht kann dann der freie Gehorsam und der freie Wille, pflichtgemäß zu handeln, entspringen. Daß die nachteiligen Folgen des eignen Tuns eine gute Lehre geben, haben wir alle an uns selbst erfahren. Sie machen uns nachdenklich über den kausalen Zusammenhang zwischen unserm Tun und seinen Folgen; sie bringen uns das sittliche Gesetz zur Überzeugung, daß mit Übeltun auch Übelbefinden notwendig

verknüpft ist. Damit ist der Weg gezeigt, den die Witzigungs- oder pädagogische Strafe einzuschlagen hat: sie muß, weil die zerstörende Kehrseite der Verfehlungen zu undeutlich in den Vorstellungen des Fehlenden lebte, als daß sie seinen Willen leiten konnte, ihm beide Seiten seiner Tat sichtbar und fühlbar machen; sie muß den Fehlenden die Kehrseite seines Tuns eingreifend — sei es auch nur symbolisch, d. h. durch stellvertretende Vorgänge — an seinem eignen Leben erfahren lassen, und nachher die Kräfte, die sich vorher als zu schwach erwiesen, pflegen und durch Übung kräftigen.[1]) Welche Vergehen kommen hierbei in Betracht? Oberflächlichkeit, Liederlichkeit, Unachtsamkeit, Unpünktlichkeit, Faulheit, Unbescheidenheit, Unhöflichkeit, Unreinlichkeit, Schwätzertum, Großsprecherei, Unverträglichkeit und Eigensinn. Und worin besteht die naturgemäße Bestrafung dieser Vergehen? Zunächst antworten wir ganz im allgemeinen auf diese Frage so: Man zwingt den Oberflächlichen und Liederlichen zu Arbeiten, wo es auf Genauigkeit und Akkuratesse ganz besonders ankommt, man zieht den Unachtsamen zur Entschädigung heran, dem Unpünktlichen und Faulen kürzt man die Stunden der Erholung, der Unbescheidene wird gedemütigt, dem Unhöflichen versagt man den freundlichen Blick, dem Schwätzer entzieht man sein Ohr, der Großsprecher wird beschämt, der Unreinliche und Unverträgliche wird allein gesetzt, dem Eigensinnigen wird das Durchsetzen seines Willens gewehrt. Die Strafen werden um so wirksamer für die Zukunft sein, je mehr Einsicht der Fehlende in den ursächlichen Zusammenhang zwischen seinem Tun und den Folgen derselben erhält. Freilich wird diese Einsicht bei Vielen zunächst rein verstandesmäßig sein; der Schüler wird aus Klugheit von der Wiederholung seines pflichtwidrigen Handelns ablassen. Und dennoch ist auch für die Gesinnung des Zöglings viel gewonnen, wenn auch auf in-

[1]) Siehe *Förster*, Jugendlehre. Berlin, Reimer.

direktem Wege, nämlich das, daß durch die Verhütung der Wiederholung der verkehrte oder böse Wille keine Stärkung erfährt. — Das Moment der Vergeltung kommt bei der pädagogischen Strafe mit in Frage, nicht aus Rachelust, sondern aus der Notwendigkeit heraus, einem solchen Fehlenden beide Seiten seines Tuns sichtbar und fühlbar zu machen. Die Witzigungs- oder pädagogische Strafe gleicht einem Wegweiser mit der Aufschrift: Für die Zukunft sei vorsichtiger!

Wir kommen nunmehr zu der 3. Art der Strafen nach der relativen Straftheorie: den moralischen oder Besserungsstrafen. Sie kommen zur Anwendung bei solchen Vergehen, die ihre Wurzeln in einer nicht ganz reinen oder niedrigen oder schlechten Gesinnung haben. Damit ist gleichzeitig ihre Zweckbestimmung gegeben: sie sollen bessern, wie ihr Name besagt. Sie sollen sittliche Regungen erzeugen und eine Umwandlung des Willens herbeiführen. Sie sind Reizmittel zur Reue und Willensveredlung und erstreben, daß der Fehlende Herr seiner Bestrebungen wird und für die Zukunft das Gute frei aus sittlicher Überzeugung wählt. Bei der moralischen oder Besserungsstrafe ist das Vergeltungsmoment von Bedeutung. Aber das ist nicht so zu verstehen, daß äußerlich — auf dieses Wort ist hier Gewicht zu legen — ein gleiches Maß von Wehe auf den Übeltäter zurückgegeben wird; einmal ist das nicht immer möglich, sodann ist es sittlich nicht zulässig; aber im Gewissen des Übeltäters soll ein Schmerz über das begangene Unrecht erzeugt werden, der auf die Einsicht in das Unrecht gegründet ist. Durch diese Einsicht wird die Strafe vom Übeltäter als verdient anerkannt, und aus Scham und Reue entspringt der Entschluß zur Besserung.

Die eigenartigen Seiten der moralischen oder Besserungsstrafe werden am besten beleuchtet, wenn wir sie in Vergleich bringen mit der Regierungs- und der pädagogischen Strafe. — Während der Zweck der Regierungs- oder Abschreckungsstrafe in der Gegenwart liegt, liegt der

Zweck der Besserungsstrafe in der Zukunft; während die Abschreckungsstrafe keinen Aufschub duldet, so ist er bei der Besserungsstrafe in den meisten Fällen Erfordernis; während es bei der Abschreckungsstrafe auf eine plötzliche Erschütterung oder plötzliche Abkühlung ankommt, ist der Erfolg der Besserungsstrafe vielfach durch eine längere Andauer der Strafe und deren Aufschub bedingt. Der Aufschub der Strafe ist deshalb so wirksam, weil durch die Furcht vor der Strafe der gewünschte Einfluß auf die Gesinnung, daß sich der Übeltäter mit sich selbst und seinem Fehler beschäftigt, daß sich Scham und Reue seiner bemächtigen, so daß er seinem Willen eine andere Richtung gibt, weit mehr gesichert wird, als durch den kurzen Schmerz, den die Strafe selbst hervorruft. Ebenso ist der Erfolg bei der Besserungsstrafe manchmal davon abhängig, daß die Disharmonie, die durch die Übeltat zwischen Erzieher und Zögling entstand, auch nach der Strafe noch eine Zeitlang nachklingt; während bei der Abschreckungs- oder Regierungsstrafe dieses Moment ausdrücklich von der Hand gewiesen werden mußte.

Während bei der Abschreckungs- oder Regierungsstrafe längere Erörterungen und Strafreden rundweg verboten sind, ist es hingegen bei der moralischen oder Besserungsstrafe nötig, den Straffall eingehend mit dem Zögling zu besprechen, wenn die Strafe zur sittlichen Heilung beitragen soll. Bei dieser Besprechung wird der Schüler veranlaßt, zu überlegen, wie er hätte handeln sollen. Der Schüler soll über das Unrecht, das er begangen, sich aussprechen. Manchmal kann der Fall mit dieser Aussprache des Zöglings und mit den daran geknüpften Erörterungen überhaupt sein Bewenden haben, namentlich, wenn es zum ersten Male bei einem sonst guten Schüler zu geschehen hat.

Was die Unterschiede zwischen der Witzigungs- oder pädagogischen Strafe und der Besserungs- oder moralischen Strafe anbetrifft, so ist hervorzuheben, daß das persönliche Moment, das bei der pädagogischen Strafe nicht von Be-

lang ist, bei der moralischen Strafe die allergrößte Rolle spielt; hier ist die Wirkung der Strafe zum guten Teil abhängig von der Persönlichkeit des Erziehers; die rechte Erzieherpersönlichkeit, die ihren Einfluß auf ihre Zöglinge auf Autorität und Liebe gründet, erreicht mit einer gelinden Strafe mehr als ein anderer, dem diese wichtigsten Erziehereigenschaften fehlen, mit Härte erreicht. Bei der moralischen oder Besserungsstrafe ist es ferner notwendig, daß der Unwille des Erziehers über das Vergehen des Zöglings zum Ausdruck kommt; bei der Abschreckungs- oder Regierungsstrafe hingegen soll das nicht geschehen, und bei der pädagogischen oder Witzigungsstrafe ist es um so mehr entbehrlich, je mehr der Schüler durch die natürlichen Folgen gewitzigt wird; die Besserungsstrafe aber würde ihren Zweck vollständig verfehlen, wenn sie mit völliger Gemütsruhe oder Kälte vollstreckt wurde. Hier muß gerade der Ausdruck des Schmerzes über die Übeltat des Schülers wirken. Ich erinnere an das Wort *Rückerts:*

> Der Vater straft sein Kind und fühlet selbst den Streich;
> Die Härt' ist ein Verdienst, wenn dir das Herz ist weich.

Der Schmerz des Lehrers muß auf ihn überfließen, sich seiner ganz bemächtigen; und das wird auch überall da der Fall sein, wo die rechte Lehrerpersönlichkeit waltet. Soweit muß man sich jedoch in der Gewalt haben, daß sich der Unwille nicht bis zum Affekt steigert.

Wenn nun auch die begriffliche Trennung der Schulstrafen in der Praxis sich nicht immer streng durchführen läßt, so ist dennoch die begriffliche Erörterung für die Praxis von hohem Wert, da aus ihrer Kenntnis der Erzieher erst die Einsicht erhält, welche Strafen zu wählen sind und in welcher Weise sich das Strafverfahren zu gestalten hat. Eine saubere Begriffsentwicklung ist überall in der Erziehungswissenschaft von großem Segen. Es ist für den Erzieher von großem Wert, wenn er theoretisch seine Maßnahmen und ihre Tragweite richtig zu beurteilen weiß und sein Blick durch die Theorie für die feinen

und feinsten Unterschiede geschärft und offen gehalten wird. Deswegen sagt auch *Dörpfeld:* »Eine gute Theorie ist das Praktischste, was es gibt.« Wie die beiden Straftheorien sich gegenseitig nicht ausschließen, so auch die Strafarten nicht, wenn auch eine jede von ihnen ihren Charakter wahrt und denselben erkannt wissen will. Es muß aber noch zur Ergänzung unserer Erörterung hinzugefügt werden, daß in letzter Linie auch die Regierungs- und die pädagogische Strafe die Besserung des Zöglings im Auge haben und daß auch die moralische Strafe abschreckend oder witzigend wirken kann. Ich erinnere Sie aber daran, daß wir am Eingang von einem allgemeinen und einem besonderen Zwecke der Strafen sprachen und uns zu dieser Erörterung über die besonderen Zwecke gedrängt sahen, damit wir genaue Kenntnis erhielten von den Vorgängen, die durch die Strafen in der Seele des Kindes veranlaßt werden können und sollen und durch die rechte Klarheit darüber vor Mißgriffen in die Urne der Strafen geschützt wären.

Zusammenfassend muß also nun gesagt werden:

Die Abschreckungs- oder Regierungsstrafe gehört zu den Maßnahmen der Hodegetik, durch welche die bloßen Regungen der Naturkraft in ihre Schranken zurückgewiesen werden, damit die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit nicht weiter gestört wird. Sie schreckt vor der Fortsetzung des an und für sich nicht unsittlichen Tuns ab. Ihr Zweck liegt in der Gegenwart.

Die Witzigungs- oder pädagogische Strafe will, daß dem fehlenden Zögling beide Seiten seines Tuns sichtbar und fühlbar werden, und daß er dadurch zur Einsicht in das sittliche Gesetz gelange, daß mit Übeltun stets Übelbefinden verknüpft ist. Sie schreckt vor der Wiederholung des pflichtwidrigen Verhaltens und Handelns ab, erweckt Furcht vor den Folgen des Bösen, bekämpft den Egoismus und führt zum Nachdenken über sich selbst.

Die Besserungs- oder moralische Strafe ist ein Reizmittel zur Reue und Willensveredlung und will, daß der

Fehlende Herr seiner Begehrungen wird und für die Zukunft das Gute frei aus sittlicher Überzeugung wählt.

Während bei der Abschreckungs- und Witzigungsstrafe das sog. persönliche Moment von keiner, bezw. geringer Bedeutung ist, ist es bei der Besserungs- oder moralischen Strafe ein wichtiger Teil von ausschlaggebender Bedeutung.

Abschreckungs- und Witzigungsstrafen leisten ihren Beitrag zur Erreichung des obersten Erziehungszieles auf indirektem Wege; die Besserungsstrafen stehen ausschließlich im Dienste der Zucht und tragen direkt zur Erreichung des höchsten Erziehungszieles bei.

IV. Wie sind nun die einzelnen Strafformen auf Grund dieser Erörterungen zu beurteilen, bezw. anzuwenden?

Wenn wir auf den Gang unserer Untersuchung zurückblicken und uns daran erinnern, daß wir zuerst von der absoluten Straftheorie sprachen, alsdann in weiterer Folge bei den Strafarten zuerst von der Abschreckungs- oder Regierungsstrafe, und diesem Gang auch hier folgen wollen, so müssen wir zuerst wegen des in ihr am meisten im Sinne der absoluten Straftheorie zum Ausdruck gebrachten Vergeltungsmomentes und auch ihrer übrigen Eigenschaften halber von der körperlichen Züchtigung reden.

Wo der Bakulus täglich regiert, sind abnorme Zustände. Ein trauriger Lehrer, der bei jedem Vergehen des Kindes nichts anderes weiß als zuzuschlagen! Ein verdächtiges Zeichen, wenn man in einer Klasse bemerkt, daß die Kinder bei irgend einer zufälligen Bewegung, die man in ihrer Nähe und gerade in dem Augenblick macht, wenn der Wissensfaden zerrissen ist, zusammenzucken! Das sind bedenkliche Symptome! Lernschläge sind vor dem Richterstuhle der Didaktik absolut zu verurteilen. Es ist eine pädagogische Roheit, das Verständnis für eine Sache mit Stockprügeln, Ohrfeigen und Handschmitzen beibringen oder das Gedächtnis mit Maulschellen stärken

zu wollen. Es erfüllt einen mit Widerwillen, wenn man die diesbezüglichen Kapitel aus der Geschichte der Pädagogik nachliest. Es sei nur eine Probe, und durchaus keine der schlimmsten, angeführt. »Das Taufbekenntnis und das Gebet des Herrn sollen alle zu lernen angehalten werden; und wenn einer das jetzt nicht behält, so soll er entweder Schläge bekommen oder fasten, bis er es vollständig kann (*Reukauf*, Kirchengeschichte S. 36). Gedacht sei nur noch einer Stelle aus *Luthers* Schriften! In Luthers Sendschreiben an die Bürgermeister und Ratsherren, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen, lesen wir: Früher waren die Schulen rechte Kerker und Höllen, die Schulmeister aber Tyrannen und Stockmeister. —

Der Stecken entwürdigt den Lehrer und die Schule. Schon das bloße Gefühl der Schüler, einer solchen Erniedrigung absolut nicht oder nur in den allerseltensten Fällen ausgesetzt zu sein, hebt das ganze sittliche Niveau einer Klasse. Man gestatte mir zu diesen Bemerkungen eine kleine Abschweifung in die Geschichte! Als im Anfange des vorigen Jahrhunderts Napoleon I. die deutschen Regimenter unter seine siegreichen Adler stellte, bemerkte er, daß jeder deutsche Korporal an seiner Seite ein spanisches Rohr herabhängen hatte und in der Hand außerdem noch den großen Korporalstock trug. Napoleon fragte, wozu diese Dinge dienten, und erhielt die Antwort, daß die Korporale damit die Soldaten züchtigten. Und in der Tat wurde nicht gerade mäßig und selten Gebrauch von den beiden gemacht, oft schon eines falsch geflochtenen Zopfes oder eines blinden Knopfes wegen. Kopfschüttelnd entgegnete Napoleon: »Mit Hieben dressiert man Hunde, erzieht aber keine Soldaten! Diese Stöcke sind fortan zu verbannen!« Damit waren sie verschwunden. — Das Spießrutenlaufen, jener Schandfleck der deutschen Heere, war in Napoleons Heer gänzlich unbekannt; die meisten seiner militärischen Strafen bestanden in Ehrenstrafen und leichtem *prison*, und dennoch war in seinem

Heer eine musterhafte Disziplin; dennoch, oder vielmehr gerade wegen der humanen Behandlung der Soldaten, besiegte er mit seinem Heere halb Europa. Napoleon, der große Menschenkenner, hat in dem oben citierten Wort eine hohe pädagogische Wahrheit ausgesprochen, sie lautet: »Durch Schläge erzieht man keine wahrhaft sittlichen, für eine Idee sich begeisternde Menschen.« So gut nun die Legionen Napoleons, unter denen doch viele rohe und unlenksame Individuen waren, ohne körperliche Züchtigung zu regieren waren, müßte es noch weit mehr möglich sein, eine Kinderschar ohne Stock zu regieren. (Nach *Fröhlich,* Bausteine.)

In Schulen, in denen die rechte Lehrerpersönlichkeit, die rechte Lehrerliebe und Lehrertreue, die hauptsächlich in der sorgfältigen Vorbereitung auf den Unterricht besteht, anzutreffen ist, ist der Gebrauch des Stockes beim Lernen ein vollständig überwundener Standpunkt. So kann es auch — mit ganz seltenen Ausnahmen — auf dem Gebiet der Führung werden, wenn die rechte Lehrerpersönlichkeit dort waltet. Nur bei ganz besonderen Anlässen der Führung erscheint der Stock als schreckbares Gespenst und geht um; aber auch da nur bei Knaben, nämlich in den Fällen, wo die Strafe zugleich eine Vergeltung sein soll für einen Schmerz, den ein roher Bursche einem Tier oder einem Menschen absichtlich zugefügt hat. Dabei gebietet aber die Diätetik, stets bloß eine gewisse Partie des menschlichen Körpers zum Objekt dieser Strafe zu machen; vor ihrem Richterstuhl erscheint es unverantwortlich, an Stelle dieses Körperteils einen andern, am Ende gar den Kopf des Missetäters zu wählen. Außer diesen Vergehen erscheint die körperliche Züchtigung auch noch bei böswilligen, freventlichen Sachbeschädigungen, z. B. bei Baumfrevel, angebracht. Als *ultima ratio regum* erscheint sie ferner zulässig bei Frechheit und Unverschämtheit, bei Bosheit und Tücke, bei großer Unbändigkeit und hartnäckigem Trotz

und bei maßloser Liederlichkeit und Faulheit; es kann ferner auch der Fall eintreten, daß sie in Verbindung mit einer moralischen Strafe auftritt; aber nie kann sie an deren Stelle treten. — Weil durch die körperliche Züchtigung der böse Wille bloß zurückgedrängt, verscheucht, aber nicht umgewandelt wird, und weil in Zukunft die Wiederholung der strafbaren Handlung bloß aus Furcht vor der Wiederholung der Strafe unterbleibt, so kommt ihr nur die Bedeutung der Abschreckungsstrafe, bezw. Witzigungsstrafe zu. Sie kann nur legales Verhalten, nicht Sittlichkeit erzeugen. Wer das weiß, der wird den Glauben an ihre Omnipotenz aufgeben. Von diesem Standpunkt aus betrachtet, wäre es pädagogischer, anstatt vom Züchtigungsrecht der Lehrer von der Züchtigungspflicht derselben zu sprechen.

Von Interesse ist hier der § 105 aus den Vorschriften für die Schuldisziplin in der Seminarschule *Stoys* in Jena. Nachdem die Reihe der Strafmittel, die zur Anwendung kommen könne, zu Ende geführt ist, heißt es über die körperliche Züchtigung: Die körperliche Züchtigung, als eine Ohrfeige, Schlagen mit dem Stocke, ist ausdrücklich unter den Strafmitteln nicht mit aufgeführt, da sie der Seminarschule aus vielen Gründen so viel als möglich fremd sein soll. Als Ausnahme ist sie gestattet, wo eine augenblickliche Demütigung stattfinden muß. Der Lehrer hat aber das Kind nicht auf dessen Platz zu strafen und ist dem Lehrerkollegium für die Strafe verantwortlich. — Im Zillerschen Seminar in Leipzig galt folgender Paragraph: Körperliche Züchtigung ist nicht erlaubt und muß deshalb stets entschuldigt werden, wenn sie doch im Affekt stattgefunden haben sollte. Wo körperliche Züchtigung oder auch nur gewaltsame körperliche Einwirkung doch unentbehrlich scheinen sollte, muß man sie der Polizei überlassen, die auf Erziehung verzichtet. —

Die empfehlenswertesten Regierungs- oder Abschreckungsstrafen zur Beseitigung von Störungen (Plaudern, Spielen, Essen während der Stunde) sind: Plötzliches Innehalten

beim Unterricht, ein Klopfen oder ein kurzer energischer Schlag auf den Tisch, rasches Auffahren des Lehrers von seinem Sitz, das Aufstehen des Schülers vom Platze, das auf einen Wink oder ein einziges energisches Wort hin im Nu zu geschehen hat, das Heraustreten aus der Bank und zuletzt das Stehen in unmittelbarer Nähe des Lehrers. Beides erfolgt ebenfalls auf einen Wink oder auf einen kurzen bestimmten Befehl hin. Ja, keine lange Strafrede! Erinnern will ich dabei an ein Wort von *Matthias Claudius:* »Ich habe auch einmal mit der neuen Art und Kunst, nach der alles mit Vernunftgründen getrieben und gezwungen werden soll, einen kleinen Versuch bei meinen Kindern gemacht. Aber das wäre mir fast übel bekommen, und die Jungen hätten mich bald zum Hause hinaus räsonniert. Flugs ergriff ich wieder die strikte Observanz und halte seitdem strenge auf Gehorsam.« Blick, Wort und Wink genügen in einer Klasse, in der die übrigen Regierungsmaßregeln mit Geschick und Konsequenz geübt werden, vollkommen, um die aufgezählten Strafformen in die Erscheinung treten zu lassen. — Kinder, welche in vereinzelten Fällen nach dem Eintritt des Lehrers in die Klasse kommen, bleiben an der Tür stehen, bis der Lehrer sie an ihren Platz gehen heißt. Das Stehen darf indessen nicht zu lange dauern. Nach Schluß der ersten Stunde tritt jedoch das Kind auf einen Wink des Lehrers an diesen heran, um kurz über die Ursache des Zuspätkommens Rechenschaft zu geben. — So viel über die Regierungsstrafen!

Die pädagogischen oder Witzigungsstrafen bestehen, indem sie die natürlichen Folgen des Tuns nachahmen, in einer Einschränkung, einem Leiden, meistens in der Entziehung eines Gutes; und zwar kann es sich dabei um die Entziehung eines Genusses, eines Geldbetrages, der Freiheit und des bisherigen Lebenskreises und eines anvertrauten Amtes handeln. Die Übeltäter sollen die Kehrseite ihres Tuns — sei es auch nur symbolisch, d. h. durch stellvertretende Vorgänge — an ihrem eignen Leben

erfahren; es sollen ihnen beide Seiten ihres Handelns sichtbar und fühlbar werden. Bald weniger, bald mehr greifen dabei die pädagogischen Strafen in das Gebiet der moralischen und der Regierungsstrafen hinüber.

Die Entziehung eines sinnlichen Genusses gehört mehr in die Haus- als in die Schulpädagogik; ich möchte diese Strafform für die Schule nur bedingungsweise empfehlen; es käme für uns bloß das Entziehen der Bratwurst oder der Brezel am Kinderfest und zum Osterexamen in Frage, Naturgemäß käme diese Strafe nur bei Obstdiebstahl oder der Entwendung von Lebensmitteln zur Anwendung; und auch da nur, wo es sich um die Bestrafung von vereinzelten Fällen, die ihre Ursache in Übermut und Unbesonnenheit haben und nicht aus einer Trübung des Bewußtseins von Mein und Dein geflossen sind. Wollte man an Schulorten, wo die Kinder ein warmes Frühstück bekommen, diese Strafe durch teilweises oder vollständiges Entziehen derselben anwenden, so dürfte sie auch nur die bessersituierten Schüler treffen; die armen deswegen nicht, weil man in Konflikt mit der Diätetik kommen würde. die doch auch, wie wir des öfteren schon hervorgehoben haben, zur Hodegetik, vor deren Richterstuhl die Strafen bestehen müssen, gehört, und die ein gewichtiges Wort mitzusprechen hat, wenn über eine Strafform zu entscheiden ist. — Ebenso kann ich die Geldstrafe, die man hie und da anwendet als Mittel, um Unordnung und Vergeßlichkeit zu bekämpfen, für die Volksschule nur bedingt empfehlen; das Kind der Volksschule gibt in der Regel nicht von seinem Gelde, und die Strafe ermangelt ganz des Zusammenhangs von Vergehen und Strafe. Anders liegt die Sache da, wo der Schüler über einen kleinen Besitz von Geld verfügt, sei es, daß er es sich selbst verdient hat, sei es, daß ihm das Geld von seinen Eltern als Taschengeld überlassen ist, damit er die schwere Kunst, mit Geld umzugehen, erlerne. Als natürliche Folge wäre diese Strafform nur bei Verläpperung oder Verschwendung des Geldes zu Näschereien in der Haus-

pädagogik am Platze. In Fällen, wo der Zögling aus Unvorsichtigkeit oder Nachlässigkeit durch Geld zu reparierenden Schaden angerichtet hat, wäre die Geldstrafe die naturgemäße; ihre Anwendung scheitert aber wohl in vielen Fällen an der Armut der Kinder bezw. der Eltern; anzuwenden wäre sie aber, wo nur irgend möglich da, wo nicht Nachlässigkeit und Unvorsichtigkeit vorliegen, sondern Mutwillen die Quelle des Vergehens war.

Am empfehlenswertesten sind jedenfalls die Freiheitsstrafen. Sie besitzen den Vorzug der Mannigfaltigkeit und zugleich den, daß sie verschiedene Steigerungen zulassen. Sie sind auch empfindliche Strafen, weil das Kind seine Freiheit und Freizeit hoch einschätzt und ihre Entziehung sehr schmerzlich empfindet. Anfänger im Schulamt und auch öfters ältere Erzieher machen bei der Anwendung dieser Strafe schwere Fehler, indem sie dabei nicht gradatim verfahren. Da wird »eine Stunde Nachsitzen« schlechthin und leichthin diktiert. Ich bin der Ansicht, daß man in den meisten Fällen das Nachsitzen nicht über eine halbe Stunde ausdehnen soll. Für den ersten und den vereinzelten Fall wird jedenfalls diese Zeit hinlänglich genügen, um im Kinde den Entschluß zur Vermeidung des betreffenden Fehlers hervorzurufen. Es ist eben nur soviel Einsamkeit nötig, als das Kind braucht, um über sein pflichtwidriges Verhalten nachzudenken, bezw. nur ein solches Quantum Einbuße an der Freizeit, als zum Nachholen des Versäumten nötig ist. Als vor 40 Jahren der Vorschlag, das Nachsitzen vorerst nicht über eine halbe Stunde auszudehnen, in *Körners* »Praktischem Schulmann« zum erstenmal gemacht wurde, wurde derselbe in »*Lüben* und *Nackes* Jahresbericht« aufgenommen und als bemerkenswert hervorgehoben. Es kann überhaupt im Interesse der Wirkung der Strafen — nicht etwa aus unzeitiger Weichlichkeit — nicht genug betont werden, zunächst mit einer leisen Anregung zu beginnen, um wieder in die rechte Bahn einzuleiten. Starke Reizmittel gleich angewandt erheischen in der

Folge immer stärkere Reize; im Seelenleben erzeugen sie zuletzt Stumpfsinn, Trotz oder heuchlerische Falschheit. Ehe man überhaupt zum Nachsitzen greift, wird man andere Freiheitsstrafen anwenden, in denen das Kind auch eine schmerzliche Einbuße an seiner freien Zeit erleidet, die aber bedeutend feinerer Art sind und ohnedies erziehender wirken. Das Kind muß das vergessene Buch oder die vergessene Arbeit außerhalb der Schulzeit dem Lehrer zu einer festgesetzten Zeit in seiner Wohnung vorzeigen. Aber auch dieser Strafe müssen schon andere, noch feinere, vorausgegangen sein. Hat ein Schüler etwas, was zum Unterricht nötig ist, mitzubringen vergessen, so muß er am nächsten Tag vor Anfang jeder Stunde dem Lehrer alle diejenigen Bücher vorzeigen, die in der betreffenden Stunde zur Hand sein müssen. So werden die Kräfte, die sich als zu schwach erweisen, geübt und gestärkt. — Wird durch Zuspätkommen ein wichtiges Stück vom Unterricht versäumt, so besteht die Strafe im Nachholen des Versäumten unter Aufsicht des Lehrers, da es sich nicht wie im Falle weiter oben nur um ein Eintreten des Schülers nach dem Eintreten des Lehrers, also um eine bloße Regierungsstrafe, handelt. — Diejenigen Schüler, die, mehrerer milder Maßregeln ungeachtet, ihre Aufgaben nicht liefern, werden zum Nacharbeiten in der Klasse unter Aufsicht des Lehrers gezwungen. Dabei möchte ich auf eins bei der Bestrafung von Trägheit aufmerksam machen. Es ist Pflicht, sich immer und immer wieder der Diätetik zu erinnern! Wie mancher Schüler wird wegen seiner bleischweren Trägheit täglich gestraft und doch beruht vielleicht diese Schwäche in einem tiefen körperlichen Leiden, wie z. B. Skropheln und Blutarmut oder in naturwidriger oder mangelhafter Ernährung. In der Regel ist ein gesundes Kind, wenn die Vorbedingungen zu einem anregenden Unterricht und seiner häuslichen Ergänzung gegeben sind, mit Freuden tätig. — Verstößt ein Schüler des öfteren gegen die Pünktlichkeit und hat dies nicht seinen Grund in der

eignen Unpünktlichkeit des Lehrers, was in den meisten Fällen chronischer Unpünktlichkeit der Fall ist, so muß er sich außerhalb der Schulzeit zu einer bestimmten Stunde bezw. Minute mehrere Male an einem oder an verschiedenen Tagen beim Lehrer in der Wohnung melden oder sich eine Zeitlang 10 Minuten vor Schulanfang in der Klasse beim Lehrer vorstellen, so werden die Kräfte, die sich vorher als nicht wirksam genug erwiesen, geweckt, geübt und für die Zukunft gestärkt. — Ist das Nachsitzen eine Folge von Unaufmerksamkeit, so ist es naturgemäß, daß der Schüler während der Strafzeit mit dem Nachholen von dem beschäftigt wird, dem er zur gegebenen Zeit nicht mit der nötigen Anteilnahme folgte, damit er auch hier den Zusammenhang zwischen seinem Handeln und den Folgen desselben deutlich sieht. Es ist unpädagogisch, dem Schüler in diesem Fall eine ganz beliebige »Strafarbeit« — wie das unschöne Wort für diese Beschäftigung heißt — aufzugeben. Viel pädagogisches Ungeschick verrät es, wenn man in solchen Stunden die kleinen Sünder mit dem Auf- und Abschreiben oder gar mit dem Auswendiglernen inhaltloser oder unzusammenhängender Sätze beschwert; es ist dann kein Wunder, wenn sie die Arbeit als solche als Strafe ansehen; und in solchen Mißkredit sollte man die Arbeit nicht bringen, da das träge Kind ohnehin schon dazu geneigt ist, die Arbeit in solchen Fällen als Mehrung der Strafe, anstatt als natürliche Folge seines Tuns anzusehen. Nach dieser Seite kann uns die Geschichte der Pädagogik von großen Mißgriffen erzählen. Ich erinnere Sie nur an die früher viel angewendete Strafe, den 119. Psalm auswendig lernen zu lassen! Könnte es wohl ein zweckentsprechenderes Mittel geben, die religiösen Gefühle zu ertöten und die Liebe zur Poesie auszutreiben? — Ist das Dableiben eine Folge von Unart, so empfiehlt sich folgende Strafe. Das Kind sitzt regungslos eine längere Zeit dem Lehrer Auge in Auge gegenüber, sodann — wenn die Diätetik das Abbrechen dieses Zustandes gebietet — hat es unter den

Augen des Lehrers die oder den Paragraphen der Schulordnung, gegen den oder die es verstoßen hat, mehrere Male gut abzuschreiben und am Schluß der Strafzeit vorzulesen oder aufzusagen. Dieser Strafe geht indessen eine andere voraus: der Eintrag ins Klassenbuch — ich unterscheide einen Eintrag ins Klassenbuch und einen solchen in das Sittenbuch; der erstere gehört zu den pädagogischen, der letztere zu den Besserungsstrafen —; der Eintrag ins Klassenbuch geschieht ferner als Verschärfung der Strafe gegen leichtsinniges Vergessen und Trägheit; er wirkt sowohl als Denkzettel, als dadurch, daß sich das Kind seinen Mitschülern gegenüber durch die Summierung seiner Fehler in eine Ausnahmestellung gedrängt sieht und schreckt ab. — Leichtsinnig und liederlich angefertigte Arbeiten werden zuerst in der Freizeit zu Hause, bei Wiederholungen unter Aufsicht des Lehrers in besonderen Stunden noch einmal gefertigt; aber nur einmal, jedoch peinlich sorgfältig; nur so erscheint die Strafe als natürliche notwendige Folge und nicht als willkürliche Anordnung. Von ganz anderer Tragweite für die Erziehung des leichtsinnigen Zöglings sind die positiven hierher gehörigen Maßregeln der Zucht, wie wir sie bei *Herbart* im »Umriß pädag. Vorlesungen« in dem § 164 finden. Ich kann indessen hier nur auf dieses wichtige Kapitel verweisen. — Im *Ziller*schen Seminar wurde der Mutwille, ja vorläufig auch der böse Wille, der den sicheren Verlauf des Unterrichts störte, mit Freiheitsstrafe belegt und damit bestraft, daß die betreffenden Entwicklungen dem Lehrer außerhalb der Schulzeit von dem Schuldigen gesagt oder im Wiederholungsfalle schriftlich dargelegt werden mußten. — Die Einschließung, die in der Form der Karzerstrafe auf höheren Schulen zulässig ist, kommt für die Volksschule nicht in Betracht. Wo zwischen Haus und Schule das Verhältnis, wie wir Lehrer es erstreben, bereits besteht, kann hingegen von der Strafe des Hausarrestes mit Erfolg Gebrauch gemacht werden; aber nur da! Ich selbst hatte

als Junge einen nicht geringen Horror vor dieser Strafform.

Fortschreitend in der Betrachtung derjenigen Strafen, die in der Entziehung eines Gutes bestehen, kommen wir nunmehr zu denen, die den Schüler seinem gewohnten Lebenskreis entziehen. Dabei kommen in Betracht: das Stellen in die Ecke, an die Tür, vor die Tür und seine Ausschließung bei Spaziergängen, Schulfeiern und Kinderfesten. Die Verpflanzung des Übeltäters auf einen andern Boden, das mit der Verweisung aus der Schulanstalt geschieht, kommt für die Volksschule nicht in Frage; hingegen könnte man das Mittel der Zwangserziehung als hierher gehörig rechnen. Alle hier aufgezählten Strafformen sollen den Schüler zum Bewußtsein bringen, daß er durch sein pflichtwidriges Betragen die Achtung des Lehrers und seiner Mitschüler verwirkte, also zurzeit nicht wert sei, die Schulgemeinschaft zu genießen. Selbstverständlich treten diese Strafen erst dann ein, wenn die weiter oben genannten, diesen pädagogischen Strafen auf derselben Linie voraufliegenden Regierungsstrafen, ohne Erfolg angewandt wurden. Sie sehen daraus wieder, einerseits die Wichtigkeit der theoretischen Einsicht, andrerseits wie durch die theoretische Einsicht und ihre Übertragung in die Praxis unser Beruf auch nach dieser Seite aus dem Handwerksmäßigen hoch herausgehoben und zur Erziehungskunst wird, der man Vertrauen und Hochachtung entgegenzubringen sich dann nicht entschlagen kann; ein Punkt, auf den ich den Finger nicht nachdrücklich genug legen kann! — Bei dem Stellen vor die Tür, das nur äußerst selten vorkommen wird, hat die Diätetik wieder ein gewichtiges Wort mitzureden; es wäre von ihrem Standpunkte aus unverantwortlich, von dieser Strafe Gebrauch zu machen, wenn durch die Witterung die Gesundheit der Kinder dabei gefährdet würde, überdies hat auch die Didaktik mitzureden wegen der Lücken, die durch das Ausschließen

vom Unterricht entstehen. — Das Ausschließen von allgemeinen Kinderfreuden, wie Spaziergängen, Schulfeiern und Kinderfesten, ist eine sehr empfindliche Strafe und nur in den gravierendsten Fällen zulässig. Vor ihrer Anwendung ist es geboten, das Elternhaus davon in Kenntnis zu setzen. — Die Strafe des Ausschlusses aus der Gemeinschaft durch Setzen auf eine besondere Strafbank, vulgo Eselsbank, erinnert zu sehr an den mittelalterlichen Pranger und kann vor den entwickelten Grundsätzen nicht bestehen. — Eine pädagogische Strafe, die auch in die Kategorie der Freiheitsstrafen hineinfällt und die man als »Lernstrafe« bezeichnen könnte, ist die, die bei solchen Naturen zugleich zur Klarheit und Befestigung dient, die es in der Stunde bei der Entwicklung am nötigen Eifer haben fehlen lassen, und die in dem Niederschreiben dessen in gutem Deutsch besteht, was öfters in schlechtem Ausdruck gesagt worden ist. — Auf der Schwelle zwischen den pädagogischen und moralischen Strafen steht die Entziehung eines anvertrauten Amtes. Wer seine Amtspflichten durch Nachlässigkeit oder Übergriffe verletzt, büßt die Vertrauensstellung, die er bisher genoß, auf einige oder auf alle Zeit ein. — Ebenfalls hierher gehört noch eine im *Ziller*schen Seminar geübte Strafe. Bei jedem wichtigeren Vergehen hatte dort der Schüler, nachdem es erörtert und bestraft war, eine schriftliche Auseinandersetzung zu entwerfen, wie hätte gehandelt werden sollen und wie in einem ähnlichen Falle künftighin zu handeln sei. Die Auseinandersetzung wurde dem Individualitätenbuch beigelegt, in das der Lehrer das Vergehen selbst eintrug. Auf der Oberstufe ist diese Strafform jedenfalls mit Erfolg anwendbar.[1])

---

[1]) Gegen die Führung eines Individualitätenbuches, bezw. von Individualitätenlisten, die den Schüler von Klasse zu Klasse begleiten, habe ich — trotz mancher großen Vorzüge dieser Einrichtung — ernste Bedenken, weil es auch Lehrer gibt, die sich den Kindern gegenüber nicht als Arzt fühlen, sondern als Richter aufwerfen und mit der negativen Begegnung (siehe *Schmidt*, Jahrbuch!) großen Schaden anrichten können.

Wir schreiten nunmehr zu den moralischen oder Besserungsstrafen! Ich bemerke gleich am Eingang, daß ihnen ihr im Worte selbst ausgesprochener Charakter nicht ausschließlich, sondern als besonders vorherrschende Tendenz zukommt. Sie gründen sich auf das Bedürfnis des Kindes von anderen geachtet und geliebt zu werden und wollen dazu helfen, es zur Selbstachtung zu führen. Es sind meistens Ehrenstrafen im engeren Sinn; nicht Ehrenstrafen schlechthin; denn Ehrenstrafen sind streng genommen die meisten Strafen, da sie doch jedem, der Ehrgefühl besitzt, mehr oder weniger Verlust an seiner Ehre bringen. Ihre Anwendung geschieht bei Einblasen, Ablesen, Abschreiben, bei Verheimlichung oder Verdrehung der Wahrheit, bei Lüge und Betrug, bei tatsächlichem Ungehorsam, bei gemeinen Schimpfworten, bei Diebstahl und Hehlerei, bei unzüchtigen Reden und unzüchtigen Handlungen. Je nach Fall und Person kämen dabei folgende Strafformen in Betracht: der zurechtweisende Blick, ein Schütteln des Kopfes mit dem Ausdruck der Mißbilligung, ein ernster und väterlicher Vorhalt unter vier Augen, die Rüge, die Mißbilligung, die Drohung, der Vorwurf, der Eintrag ins Sittenbuch, abgekühlter persönlicher Verkehr, die zeitweilige Nichtberücksichtigung beim Unterricht, die Zensur, die zeitweilige Wegweisung aus dem Schulzimmer, die Strafrede 1. unter vier Augen, 2. vor der Klasse, 3. vor dem Lehrerkollegium bezw. Schulvorstand, die zeitweilige absolute Mißachtung und der negative Familienvorhalt. Das Hinuntersetzen des Schülers auf einen tieferen Platz ist mit Absicht nicht aufgezählt, weil die Pädagogik die Rangordnung aus der Schule verweist.

Bei diesem Kapitel ist es von ganz besonderer Wichtigkeit, darauf hinzuweisen, daß der Lehrer bei jeder Gelegenheit zeigt, daß ihm Wahrheit, Ehrlichkeit und Offenheit über alles geht, und daß es Ehrensache jedes Menschen, bezw. jedes Schülers ist, wahr, ehrlich und offen zu sein. Die Schüler müssen auf diese Weise einen Abscheu vor

der Lüge anerzogen bekommen und zur Einsicht gebracht werden, daß ohne einen völligen Bruch mit der Lüge eine völlige innere Versöhnung nicht denkbar ist, daß der Dichter der »Iphigenie« wahr spricht, wenn er sagt:

»O weh der Lüge! Sie befreiet nicht,
Wie jedes wahrgesprochne Wort
Die Brust; sie macht uns nicht getrost, sie ängstet
Den, der sie heimlich schmiedet, und sie kehrt,
Ein losgedrückter Pfeil, von einem Gotte
Gewendet und versagend, sich zurück
Und trifft den Schützen,«

und sie müssen lernen, daß es besser ist, lieber eine Strafe auf sich zu nehmen als zu lügen. Die Schüler müssen die Lüge als mit der Ehre eines Menschen durchaus unverträglich ansehen und als Feigheit verachten lernen. Sie müssen aber auch wissen, daß der Lehrer gewillt ist, an der Strafe nachzulassen, je schneller und ungezwungener das Geständnis erfolgt. *Herbart* sagt im Umriß § 321: »Man würde die große Schwierigkeit der sittlichen Bildung verkennen, wenn man durch harte Behandlung die Offenheit der Zöglinge zurückstieße, an welcher in hohem Grade gelegen ist, und die, einmal verloren, schwerlich ganz wiederkehrt.« — Die Schüler müssen hingegen wissen, daß den Lügner stets eine verschärfte Strafe trifft, bezw. notwendigerweise treffen muß. Um dem Lügner außerdem fühlbar zu machen, wieviel er durch die Lüge an seiner Ehre eingebüßt hat, muß er eine Zeitlang seine Behauptungen mit Zeugen beweisen, während dem Wahrhaftigen aufs Wort geglaubt wird. Am gelindesten ist die Lüge zu bestrafen, die eine Folge von Schüchternheit und Furchtsamkeit ist. Hier muß gleichzeitig mit der Strafe dem scheuen und furchtsamen Kind Mut gemacht werden, indem man es zu der Einsicht führt, daß es ehrenhaft und im Zeichen von starkem Willen ist, die Folgen seines Tuns auf sich zu nehmen, dagegen unehrenhaft und feige, sich ihnen zu entziehen; man muß zeigen, daß es immer ehrloser macht, eine schlechte Tat mit einer zweiten und dritten schlechten

zudecken zu wollen, daß dagegen ein offenes Geständnis den befleckten Ehrenschild reinigt. — Ist die Lüge eine Folge des Hasses, des Neides und der Bosheit, also gesagt, um andere in Schaden zu bringen, so muß der Lügner neben seiner Strafe — damit er sich der Ehrabschneiderei voll bewußt wird und sich schämen muß — vor der Klasse erklären, daß er gelogen hat uud dadurch die Schande, in die er andere bringen wollte, auf sich nehmen.

Damit die Schüler den hohen Wert der Ehre schätzen lernen, muß der Lehrer mit Sorgfalt und Takt alles vermeiden, was das Ehrgefühl der Schüler abstumpft. Daß sich der Lehrer nicht zu Scheltworten hinreißen lassen darf, brauche ich wohl kaum besonders hervorzuheben. Scheltworte sind gemein, erniedrigen Lehrer und Schüler, erbittern, ohne zu bessern und machen den Schüler roh. Aber wieviel kann schon durch ein einziges ungeschicktes Wort *in puncto honoris* verdorben werden; hier heißt es: *puero reverentia!* Ein Erzieher, der bei jedem ärgerlichen Vorkommnis gleich in die Worte ausbricht: »Natürlich — Müller!« der also dem Schüler immer wieder zum Bewußtsein bringt, daß das neue Vorkommnis vortrefflich zu dem minderwertigen Bild paßt, das er von ihm hat; der den Schüler stets auf den Kopf zusagt: »Das war ja gar nicht anders zu erwarten, wie kann man es denn von dir anders verlangen! Du bist eben der Müller!« — der versteht sich schlecht auf die Pflege des Ehrgefühls. Es ist keine geringe Kunst, seiner Schulklasse ein gemeinsames Ehrgefühl anzuerziehen. (Siehe *Schmidt*, Jahrbuch.)

Wo das rechte Ehrgefühl gepflegt wird, kann man schon mit dem ersten der oben aufgezählten Ehrenstrafen sehr weit reichen. Sehr empfehlen möchte ich das väterliche und ernstliche Besprechen eines größeren Fehlers mit dem Kinde unter vier Augen. Das Kind fühlt sich durch dieses Verfahren geschont und geachtet und erblickt darin einen um so größeren Ansporn, die Ermahnungen seines Lehrers für die Zukunft zu befolgen. Niemand

ist dankbarer gegen zarte Rücksichten als das Kind. Für diese Strafform spricht außerdem noch der Umstand, daß alles Geheimnisvolle einen tiefen Eindruck auf die menschliche Seele macht. — Ich habe ferner die Drohung als Strafform mit aufgezählt. Richtig gehandhabt, ist sie mit Erfolg zu verwenden. Sie ist an ihrem Platz, wenn sie bei der Wiederholung desselben Vergehens im Verhältnis zu der Strafe steht, die sie ausdrücken soll. Sie muß mit Bestimmtheit ausgesprochen werden und unbedingt in Erfüllung gehen bei nochmaligem Eintreten desselben strafwürdigen Falles. Aber viele unbestimmt ausgesprochene Drohungen, von denen Lehrer und Schüler sich sagen, daß sie doch nie in Kraft treten werden und zu denen meist eine gewisse Schwäche des Erziehers Anlaß gibt, sind die Totengräber der Schuldisziplin. Es sollte darum nie eine Drohung ausgesprochen werden, zu deren Ausführung im Notfall man nicht den Willen oder die Macht hat. — Eine einmalige größere Verfehlung gleich ins Zensurbuch zu setzen, halte ich für verfehlt. Es kommt mir dabei immer darauf an, ob das Kind den Fehler einmal **begeht** oder ob es ihn **hat**. Wenn nun das erstere der Fall ist, darf die Note nicht so ausfallen, daß sie dem Kinde an seinem späteren Fortkommen hinderlich wird. Wir wollen doch, daß man auf unsere Zensuren etwas gibt! und da kann es leicht möglich sein, daß eine einzige »Vier« oder »Fünf« im Betragen von der übelsten Wirkung für das spätere Fortkommen ist. In solchen Fällen ist es nötig, sich mit den Eltern des Kindes ins Einvernehmen zu setzen, die Note nur um ein Geringes herunterzudrücken und mit den Eltern gemeinsam an der Wiederherstellung der guten Gesinnung des Schülers zu arbeiten. Handelt es sich dagegen um einen Fehler, den ein Kind hat und der nach längerem Strafverfahren nicht zu beseitigen ist, dann tritt die Strenge kampfgerüstet auf und die Gerechtigkeit kommt ohne Milde zur Geltung, schon in Rücksicht auf spätere Schädigungen solcher, mit denen dieser Schüler nach seiner Schulzeit

in längere Berührung kommen kann. — Sehr empfindlich wirkt die Strafe der absoluten Mißachtung, die natürlich nur bei wiederholt und schwer sündigenden Schülern auftreten darf. Sie besteht darin, daß der Lehrer den Schüler nicht beachtet, nicht einer Frage, nicht eines Blickes würdigt. Seine Arbeiten werden nicht angesehen, er wird beim Lesen überhüpft, kurz, bei keinem Unterrichtsgegenstande berücksichtigt. Ich gebe aber nochmals zu bedenken, daß diese schwere Strafe nur bei einzelnen verstockten und trotzigen Kindern anzuwenden ist, aber nur höchst selten und nie länger als einen oder einige Tage, weil sie sonst entweder einen zu tiefen Eindruck macht oder sich abstumpft. — Eine ebenso selten anzuwendende, aber sehr wirksame Strafe ist die Wegweisung eines groben Sünders auf etwa eine halbe oder eine ganze Stunde aus dem Schulzimmer (ungeachtet der Einwürfe der Didaktik). Um sowohl eine Kontrolle über den Aufenthalt des Schülers während der Strafzeit zu bekommen, als auch, um das Elternhaus über den Fall informiert zu haben, empfiehlt es sich, dem Kinde einen Zettel an den Vater oder an die Mutter mitzugeben, der über das Vergehen und über die Strafe aufklärt und unterschrieben zurückgebracht werden muß. Durch die Absonderung kommt das Kind zur Erkenntnis seines Fehlers, und das führt zu Scham und Reue. — Bei dem Tadel und im höchsten Maße bei der Strafrede kommt vor allen Dingen das oben bei der Theorie der moralischen Strafen besprochene und ausdrücklich hervorgehobene »persönliche Moment« des Lehrers zur Geltung. Beide Strafformen verfehlen ihren Zweck, wenn sie nicht von der Wärme des Gefühls ausgehen. Die Strafrede muß tief eindringen, sie muß die geheimsten Gefühlsregungen des Übeltäters ans Licht ziehen und muß ihm mit ganzer Wucht die große Kluft zum Bewußtsein bringen, die zwischen seinem Tun und den sittlichen Forderungen besteht. Sie muß die ganze Schwere des Unrechts klarstellen und den Schuldigen überzeugen, daß er diese Behandlung verdient;

wenn sie das erreicht, dann hat sie ihren Zweck erfüllt: sie hat im Gemüte des Übeltäters eine Beschämung hervorgerufen, die nachhaltig ist, sie hat Reue erweckt und den Willen zur Gesinnungsänderung in die Bahn geleitet. Das sogenannte Inquisitionsverfahren, d. h. die Untersuchung nach verborgenen Übeltätern, kann um der Gerechtigkeit willen nicht ganz vermieden werden, hat aber wegen seiner großen Schwierigkeiten oft soviel Bedenkliches, daß man in manchen Fällen besser auf die genaue Kenntnis verzichtet als darauf besteht. In der Volksschule wird es selten nötig sein, das Inquisitionsverfahren anzuwenden. Es ist eine heikle Sache, bei nicht ganz ausreichenden Gründen einem Schüler zu sagen, welch schlechter Gesinnung und gemeiner Dinge man ihn fähig hält. Ohne die dringendste Not stelle man solche Verhöre nicht an, beobachte die verdächtigen Schüler lieber tage- und wochenlang, ohne daß sie es selbst merken und verschaffe sich auf diese Weise ein Urteil. Keinesfalls dürfen die Unterrichtsstunden zu solchen Untersuchungen genommen werden. — Bei eingewurzelten Übeln reichen einzelne Strafen nicht aus; es muß ein langwieriges Besserungsverfahren, in dem die behandelten Strafarten — Abschreckungs-, Witzigungs- und Besserungsstrafen — je nach Bedürfnis nacheinander oder miteinander auftreten, eingeleitet werden, das bei dem Schuldner die Selbstbesinnung weckt, bis er zu aufrichtiger Reue gebracht wird und die Übernahme der Strafe als ein inneres Bedürfnis empfindet, das ihn entlastet, und er an dem Wiedergutmachen der eignen verfehlten Taten mit Freudigkeit zu arbeiten beginnt. Bei diesem Besserungsverfahren im besonderen, wie ja bei den Strafen überhaupt, ist es von höchster Bedeutung, daß gerade diejenigen inneren Kräfte gestärkt werden, die sich vorher als zu schwach erwiesen haben. Es handelt sich um eine Reinigung von dem Geist der üblen Taten. — Ein wichtiges Moment, das bei dem Strafverfahren bei verwilderten Schülern, wo es

sich nicht bloß um eine Gemütserregung, sondern um eine Gemütserschütterung handelt, der genauen Beachtung bedarf, ist das, daß rückwärts immer gelindere Strafen einzutreten haben, um die moralische Natur des Kindes für schwächere Reizmittel wieder empfindlich zu machen und es so nach und nach zur inneren Gesundung zurückzuleiten.

Als letzte der moralischen Strafen setzte ich oben den negativen Familienvorhalt. (Ich weiß vorläufig keinen besseren Namen für diese Strafform.) Ich verstehe darunter das letzte und gewagteste aller Strafmittel, das nur zur Anwendung kommen darf, wenn man sich in seiner Seelsorge um ein verwildertes und verrohtes und dabei oft erblich belastetes Kind am Ende aller seiner erzieherischen Maßnahmen sieht, und das darin besteht, daß man den Missetäter vor den Abgrund führt, der seinen Vater oder seine Mutter oder irgend ein verkommenes Glied der Familie von allen rechtschaffenen Menschen trennt. Hier heißt es, scharf zugreifen und in lebhaften Farben und konkreten Formen die beiden Lebenswege: den zum sittlichen Verderben bereits durchgeführten und den zu demselben Ende führenden begonnenen nebeneinander zu halten und zu zeigen, wie der bereits begonnene mit Notwendigkeit da enden muß, wo der schon geendet hat, der mit einem Gliede der Familie die Familie selbst zu Schmach und Schande führte. Es muß dabei mit soviel Gemüt und soviel heiligem Ernst vorgegangen werden, daß das ganze Innenleben des Missetäters von Grund aus erschüttert wird; er darf für sein ganzes Leben den Ernst dieser Stunde nicht wieder vergessen können. Sein einstiges Bild, das ihm in dieser Stunde der Erschütterung so greifbar vor die Seele gestellt wurde, muß ihn verfolgen; er muß im Geiste seine Bekannten und seinen Lehrer mit Fingern auf sich deuten sehen und sie sagen hören: es geht auch mit ihm von Stufe zu Stufe abwärts, er wird dort enden, wo — und da

muß er jäh zurückfahren von der neuen Untat, vor der er bereits wieder steht — wo sein — Vater geendet.

Bei den schweren Vergehen der Schüler gleicht der Lehrer dem Arzt, der Krebsgeschwüre auch nicht mit Mandelmilch heilt, sondern das Operiermesser anlegt und einen kräftigen Schnitt tut; er muß ihm aber auch darin gleichen, daß er die Mittel auf Leben und Tod erst dann anwendet, nachdem sich die linden Mittel nicht mehr als wirksam erweisen, Operationen unternimmt man eben nicht alle Tage, sonst stirbt der Kranke, nicht obgleich, sondern weil er operiert wurde.

Wie ein roter Faden zieht durch dieses ganze Kapitel der Satz: Die Strafe darf sich nicht nur nach der strafbaren Handlung richten, sondern muß auch die Quelle derselben berücksichtigen. Ein Arzt, welcher ohne vorherige sorgfältige Untersuchung und Diagnose alle Krankheiten mit einem und demselben Mittel heilen will, ist in unsern Augen ein Charlatan. Keinen besseren Namen aber verdient der Lehrer, welcher alle Vergehen seiner Schüler mit einem Strafmittel, vielleicht mit dem Stock, heilen will, ohne sie erst genau zu untersuchen und ohne erst einen Blick hineinzuwerfen in die Tiefe der Seele des kindlichen Missetäters. Die wirklich bessernden Strafen müssen uns von der Seelenbeschaffenheit des betreffenden Individuums offenbart werden. Mit der Ursache fällt oft die Handlung, wie der Baum, dem die Wurzeln entfernt sind, und das Kind kommt wieder auf den rechten Weg. So will auch der Satz verstanden sein, den wir auf S. 100 in *Stoys* vortrefflicher Encyklopädie lesen: »Strafe endlich als stärkstes Repressivmittel hat nur dann erziehlichen Wert, wenn zu gleicher Zeit die der strafbaren Handlung entgegengesetzte Tätigkeit besondere Hilfe und Nahrung findet.« Zu diesen letzten Ausführungen einige Beispiele schwerster Natur aus meiner Praxis! Vor einigen Jahren erbrach ein Junge den Schrank der Schülerbibliothek und entwendete einige Bücher. Bei der Untersuchung ergab sich, daß der Junge einen ungezügelten

Lesetrieb in sich trug, der noch dazu heimlich befriedigt werden mußte (und infolgedessen mit so elementarer Gewalt wirkte), weil der Vater Geld und Zeit verweigerte, Bücher zu entleihen und zu lesen. — Ein anderer Knabe bestahl die Reisekasse und vernaschte das Geld. — Eine Lehrerin erhielt vor ein paar Wochen einen Entschuldigungszettel für ein Mädchen, das im 5. Schuljahr steht und das wegen Krankheit die Schule nicht besuchen könne. Es stellte sich aber heraus, daß das Kind sowohl nicht krank war, als auch, daß es den Entschuldigungszettel selbst geschrieben hatte. Die Mutter des Kindes lag krank darnieder, der Vater mußte auf die Arbeit, und das Kind wurde unter dem Vorwand des Unwohlseins zur Wartung der kleinen Geschwister zu Hause behalten. Im ersten und dritten Fall heiligt natürlich der Zweck keineswegs die Mittel, die Strafe wird aber in diesen beiden Fällen ganz anders geartet sein als im zweiten Fall.

Wir fassen zusammen: Die Schulstrafe darf sich nicht nur nach der Beschaffenheit der strafbaren Handlung richten, sondern muß auch die Quelle derselben berücksichtigen; sie hat nur dann erziehlichen Wert, wenn zu gleicher Zeit die der strafbaren Handlung entgegengesetzte Tätigkeit besondere Hilfe und Nahrung findet.

Um die für die Volksschule zur Beseitigung von Störungen in Betracht kommenden Regierungs- oder Abschreckungsstrafformen in die Erscheinung treten zu lassen, genügen Blick, Wink und kurzes Wort.

Die pädagogischen oder Witzigungsstrafen als natürliche Folgen des fehlerhaften Tuns treten bei Oberflächlichkeit, Liederlichkeit, Unachtsamkeit, Vergeßlichkeit, Unpünktlichkeit, Faulheit, Unbescheidenheit, Unhöflichkeit, Unreinlichkeit, Schwätzerei, Großsprecherei, Übermut, Unbesonnenheit, Mutwillen, Unverträglichkeit und Eigensinn auf und bestehen in einer Einschränkung und einem Leiden, meistens in der Entziehung eines Gutes; dabei kann es sich handeln um die Entziehung eines sinnlichen

Genusses, eines Geldbetrages, der Freiheit, des bisherigen Lebenskreises und eines anvertrauten Amtes. — Die körperliche Züchtigung als Lernstrafe wird aus der Schule verwiesen. Sie ist überhaupt nur — und auch da bloß bei Knaben — als Ausnahme zulässig.

Die moralischen oder Besserungsstrafen kommen bei solchen Vergehen zur Anwendung, die ihre Wurzeln in einer nicht ganz reinen oder niedrigen oder schlechten Gesinnung haben. Sie treten auf bei Einblasen, Ablesen, Abschreiben, bei Verheimlichung oder Verdrehung der Wahrheit, bei chronischer Lüge und Betrug, bei tatsächlichem Ungehorsam, bei gemeinen Schimpfworten, Diebstahl, Hehlerei, bei unzüchtigen Reden und unzüchtigen Handlungen. Sie sind meistens Ehrenstrafen im engeren Sinn mit dem positiven Gegenpol, die Fehlenden zur Selbstachtung zu führen und gründen sich auf das natürliche Bedürfnis des Menschen, von andern geachtet und geliebt zu werden, bezw. auf das Streben nach sittlicher Vollkommenheit.

V. Welche allgemeine Grundsätze sind außerdem noch bei der Verhängung von Strafen zu berücksichtigen?

1. Die Strafe muß der Individualität des Schülers angemessen sein.

Wenn wir die pädagogische Strafrechtspflege mit der des Staates nochmals vergleichen, so finden wir auf der Seite der pädagogischen Strafrechtspflege einen wesentlichen Vorteil; er besteht darin, daß hier eine Anzahl von Faktoren mit in Rechnung gesetzt werden können, die bei der staatlichen Strafrechtspflege schwerer zu berücksichtigen sind, weil man da an bestimmt formulierte Gesetze gebunden ist. Ein solcher Faktor ist die Individualität des Schülers. In ihrer Berücksichtigung liegt die Möglichkeit, feine Strafen in Anwendung zu bringen und sie zweckmäßig steigern zu können. Hier liegt nahe, die Straftätigkeit des Lehrers in eine Parallele mit der

Tätigkeit des Gärtners zu bringen. Wie auch er nicht alle Baumarten auf völlig gleiche Weise, sondern jede nach ihrer Eigenart zieht und beschneidet, so verfahre auch der Lehrer mit seinen verschieden gearteten Schülern. »In jedem lebt ein Bild des, was er werden soll; so lang er das nicht ist, ist nicht sein Friede voll.« Wenn zwei ganz verschieden geartete Schüler dasselbe tun, so ist es doch nie dasselbe, kann also auch nicht schlechthin mit demselben Strafmaß und derselben Strafform geahndet werden. Eine feine Strafe, die bei einem zartbesaiteten und ängstlichen Kind Wunder tut, wird schließlich bei einem rohen Buben zum Lachen herausfordern. Es liegt auf der Hand, daß sehr reizbare Naturen mit einem geringeren Strafmaß zu belegen sind als phlegmatische. Wie verschieden hat sich ferner die Strafe zu gestalten, je nachdem der Sünder geistig arm oder reich, ob er jung oder alt, ob er ein leichtblütiges oder ein ernstgestimmtes Naturell hat, ob er offener oder verschlossener Gemütsart ist! Die Strafe wird ferner darnach verschieden sein, ob ich einen Knaben oder ein Mädchen vor mir habe. Hier bieten sich eine Menge Schwierigkeiten dar, erschöpfende Verhaltungsmaßregeln zu geben; hier muß zu dem allen, was wir bis jetzt gehört haben, eine tiefe psychologische Einsicht des Lehrers und ein feiner Takt hinzukommen; einer von den Punkten, der wieder recht deutlich zeigt, wie ungeheuer wichtig und unbedingt notwendig dem Lehrer ein ernstes Studium der Psychologie und eine feine Herzensbildung ist.

2. Die Strafen müssen gerecht sein.

Wir kommen wieder auf den Vergleich von der staatlichen Strafrechtspflege und den Strafen der Pädagogik zurück und konstatieren jetzt, daß sich die pädagogische Strafrechtspflege der staatlichen gegenüber andrerseits auch in einem Nachteil befindet. Infolge der bestimmt formulierten Gesetze der staatlichen Strafrechtspflege stoßen wir bei ihr auf eine gewisse Gleichmäßigkeit des Strafverfahrens. Der Strafrichter ist durch die

Gesetze gebunden und geschützt. Diesen festen Normen gegenüber besteht bei der pädagogischen Strafrechtspflege die Gefahr, daß Willkür und Laune ihren Einfluß geltend machen können. Wer da nicht immer vor sich selbst auf der Hut ist — und das müssen namentlich die jugendlichen Erzieher im ganz besonderen Maße — kann leicht Gefahr laufen, daß persönliche Zuneigung oder Abneigung oder sonstige Rücksichtnahme die strenge Gerechtigkeit, die das rechte Verhältnis zwischen Vergehen und Strafe bedeutet, gefährden. Wer wüßte nicht aus seiner eignen Schulzeit hierzu ein oder einige Beispiele! Manche Schüler haben durch ihr angenehmes Äußere oder durch ihr schmeichlerisches Wesen oder ihre persönliche Liebenswürdigkeit so sehr die Gunst des Schulmonarchen, daß ihnen manches durch die Finger gesehen wird; dagegen kommt es auch vor, daß Lehrer manchmal gegen einzelne Schüler so von Vorurteilen befangen sind, daß sie ungerecht gegen sie werden. Wo solche Verhältnisse bestehen, ist der moralische Einfluß des Erziehers auf seine Zöglinge sehr in Frage gestellt. In diesem Punkte aber sieht die Jugend besonders scharf. Deshalb ist es Pflicht des Lehrers, vor der Verhängung der Strafe unbedingt auch zu bedenken, welchen Eindruck sein Verfahren auf die ganze Klasse macht. — Hierher gehört ferner die Mahnung, nicht im Zorn zu strafen — was durchaus nicht zu verwechseln ist mit dem oben besprochenen bei der Strafe an den Tag zu legenden Unwillen des Lehrers —, weil der Zorn die ruhig abwägende Gerechtigkeit verscheucht und das rechte Strafmaß leicht überschreiten läßt. Ruhe und Besonnenheit sichern erst den rechten Griff in die Urne der Strafen. Weit gefährlicher aber noch für die zu erziehende Jugend als der zornige Lehrer ist der nachträgliche und unversöhnliche. Es ist ein Erfahrungssatz, daß der zornige Lehrer die dem Schüler in der Übereilung zugefügte Unbill leicht vergißt und seine plötzliche Härte durch die Schätze seines reichen Gemütes wieder gut zu machen sucht; der

nachträgliche und unversöhnliche hingegen kennt kein Vergessen. Die zartfühlende Jugend flieht solche kalte Naturen und — mit Recht. »Wie die zarte Blume ihren Kelch der Finsternis und der kalten Nachtluft verschließt, dem holden Sonnenstrahl dagegen willig sich öffnet: also verschließt sich die kindliche Seele, jenes anmutige ungelöste Rätsel der Natur, der hartherzigen Behandlung und öffnet sich zutraulich der liebreichen Milde.« (*Fröhlich.*)

3. Eine weise Sparsamkeit in der Anwendung der Strafen erhöht ihren Wert.

Ahnde daher nicht jede Kleinigkeit! Enge die Schüler nicht mehr ein, als zum Gedeihen der Schule erforderlich ist! Sei vorsichtig im Gebieten und Verbieten, damit du haushälterisch mit deinen Strafmitteln umgehen kannst! Hauptsorge ist, es womöglich gar nicht bis zur Anwendung heroischer Mittel kommen zu lassen oder diese wenigstens für die schwereren und schwersten Fälle aufzuheben. Wo nur »Nachsitzen« und »Zuschlagen« als Reizmittel zur Einkehr und Umkehr auf dem Repertoir stehen, kann von einer Erziehungsschule keine Rede sein. Hüte dich vor Tadelsucht und fortwährendem Nörgeln und Poltern;

»Täglich mit Schelten und Tadeln hemmst du
dem Armen allen Mut in der Brust«.
(*Goethe*, Hermann und Dorothea.)

oder es macht die Schüler für die Folge ganz gleichgültig gegen deine Einwirkungen, man hört zuletzt nicht mehr darauf, und du bist dann auch bei ganz geringen Versehen genötigt, zu harten Mitteln zu greifen. Nur bei Sparsamkeit mit den Strafen, ist eine zweckmäßige Steigerung möglich. Erblicke in dem jugendlichen Übeltäter nicht gleich einen Sünder, sondern sieh in dem Fehlenden zunächst einen Schwachen und Unglücklichen, welcher absichtslos von der Wahrheit abirrte! denn wenn man den allgemeinen Ursachen nachforscht, aus welchen ein Kind fehlt, so sündigt es unter normalen Verhältnissen entweder aus falscher Einsicht, aus Irrtum, oder

aus zu schwacher Willenskraft, moralischer Schwäche, welche eine starke Sinnlichkeit nicht paralysieren kann. Zur Ehre der Unmündigen muß gesagt werden, daß sie in den seltensten Fällen aus Bosheit, d. h. aus wissentlicher und absichtlicher falscher Willensrichtung oder gar aus wirklicher Freude am Bösen sündigen. (Ich erinnere daran, daß von 9103 Schülern des Inspektionsbezirks Coburg im verflossenen Jahre 7 gerichtlich bestraft wurden.) Deshalb und in Ansehung anderer früher herangezogener Faktoren rate ich jedem Lehrer, wenn sich Strafen nötig machen, daß er sich zuvörderst fragt, ob er nicht selbst strafbar sei, ob er nicht selbst der intellektuelle Urheber des Vergehens durch seine eigene Nachlässigkeit oder Torheit sei. Wie heißt das Wort *Salzmanns*, das sich uns bei diesen Gedanken auf die Lippen drängt? »Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muß der Erzieher den Grund in sich selbst suchen.« Erinnern muß ich hier ferner noch an ein Wort des *Amos Comenius* aus seiner *Didaktika magna*, das da lautet: »Das beste Verfahren der Zucht im allgemeinen zeigt uns die Sonne, welche den wachsenden Dingen stets Licht und Wärme, oft Regen und Wind, selten Donner und Blitz spendet.«

Zusammenfassend muß gesagt werden: Der Wert der Strafen wird erhöht und ihre erhoffte erzieherische Wirkung gesichert durch Schonung der Individualität, strengste Gerechtigkeit und weise Sparsamkeit.

Wir lassen nunmehr noch einmal im Zusammenhang die fünf Fragen, die ich mir zur Beantwortung stellte, an unserm Auge vorüberziehen. Sie lauteten:

1. Warum muß in der Schule gestraft werden?
2. Welche besonderen Zwecke kann der Erzieher bei der Anwendung von Strafen im Auge haben?
3. Welche Einteilung erfahren die Vergehen der Schüler von den erörterten theoretischen Gesichtspunkten aus, und wie wird das Strafverfahren durch sie beeinflußt?

4. Wie sind die einzelnen Strafformen auf Grund der Erörterungen zu beurteilen, bezw. anzuwenden?

5. Welche allgemeinen Grundsätze sind außerdem noch bei der Verhängung von Strafen zu berücksichtigen?

Dabei haben wir folgende Hauptsätze gewonnen:

1. Die Strafe ist in der Schule ein unentbehrliches Erziehungsmittel, wenn auch keins von den höchsten. Sie macht sich nötig, um die zur Erreichung des obersten Erziehungszieles getroffenen Maßnahmen und Anordnungen auch da zur Geltung zu bringen, wo man ihnen Widerstand leistet.

2. Bei der Frage nach dem besonderen Zwecke der Strafen kommt im Hinblick auf das oberste Erziehungsziel für die Pädagogik die relative Straftheorie in erster Linie in Betracht, und es sind daher auf Grund derselben Abschreckungs-, Witzigungs- und Besserungsstrafen begrifflich zu unterscheiden. Indessen kommt auch bei manchen Schulstrafen das Vergeltungsmoment nicht ganz außer Frage.

3. Die Abschreckungs- oder Regierungsstrafe gehört zu den Maßnahmen der Hodegetik, durch welche die bloßen Regungen der Naturkraft in ihre Schranken zurückgewiesen werden, damit sie die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit nicht weiter stören. Sie schreckt vor der Fortsetzung des an und für sich nicht unsittlichen Tuns ab. Ihr Zweck liegt in der Gegenwart.

Die Witzigungs- oder pädagogische Strafe will, daß dem fehlenden Zögling beide Seiten seines Tuns sichtbar und fühlbar werden, und daß er dadurch zur Einsicht in das sittliche Gesetz gelange, daß mit Übeltun stets Übelbefinden verknüpft ist. Sie schreckt vor der Wiederholung des pflichtwidrigen Verhaltens und Handelns ab, erweckt Furcht vor den Folgen des Bösen, bekämpft den Egoismus und führt zum Nachdenken über sich selbst.

Die Besserungs- oder moralische Strafe ist ein Reizmittel zur Reue und Willensveredlung und will, daß der Fehlende Herr seiner Begehrungen wird und für die Zu-

kunft das Gute frei aus sittlicher Überzeugung wählt. Während bei der Abschreckungs- und Witzigungsstrafe das sogenannte persönliche Moment von keiner, bezw. geringer Bedeutung ist, ist es bei der Besserungs- oder moralischen Strafe ein wichtiger Teil von ausschlaggebender Bedeutung. Abschreckungs- und Witzigungsstrafen leisten ihren Beitrag zur Erreichung des obersten Erziehungszieles auf indirektem Wege; die Besserungsstrafen stehen ausschließlich im Dienste der Zucht und tragen direkt zur Erreichung des höchsten Erziehungszieles bei.

4. Die Schulstrafe darf sich nicht nur nach der Beschaffenheit der strafbaren Handlung richten, sondern muß auch die Quelle derselben berücksichtigen; sie hat nur dann erziehlichen Wert, wenn zu gleicher Zeit die der strafbaren Handlung entgegengesetzte Tätigkeit besondere Hilfe und Nahrung findet.

Um die für die Volksschule zur Beseitigung von Störungen in Betracht kommenden Regierungs- oder Abschreckungsstrafformen in die Erscheinung treten zu lassen, genügen Blick, Wink und kurzes Wort.

Die pädagogischen oder Witzigungsstrafen als natürliche Folgen des fehlerhaften Tuns treten bei Oberflächlichkeit, Liederlichkeit, Unachtsamkeit, Vergeßlichkeit, Unpünktlichkeit, Faulheit, Unbescheidenheit, Unhöflichkeit, Unreinlichkeit, Schwätzerei, Großsprecherei, Übermut, Unbesonnenheit, Mutwillen, Unverträglichkeit und Eigensinn auf und bestehen in einer Einschränkung oder einem Leiden, meistens in der Entziehung eines Gutes; dabei kann es sich handeln um die Entziehung eines sinnlichen Genusses, eines Geldbetrages, der Freiheit, des bisherigen Lebenskreises und eines anvertrauten Amtes. — Die körperliche Züchtigung als Lernstrafe wird aus der Schule verwiesen. Sie ist überhaupt nur — und auch da bloß bei Knaben — als Ausnahme zulässig.

Die moralischen oder Besserungsstrafen kommen bei solchen Vergehen zur Anwendung, die ihre Wurzeln in

einer nicht ganz reinen oder niedrigen oder schlechten Gesinnung haben. Sie treten auf bei Einblasen, Ablesen, Abschreiben, bei Verheimlichung oder Verdrehung der Wahrheit, bei chronischer Lüge, bei Betrug, bei tatsächlichem Ungehorsam, bei gemeinen Schimpfworten, Diebstahl, Hehlerei, bei unzüchtigen Reden und unzüchtigen Handlungen. Sie sind meistens Ehrenstrafen im engen Sinn mit dem positiven Gegenpol, die Fehlenden zur Selbstachtung zu führen, und gründen sich auf das natürliche Bedürfnis des Menschen, von andern geachtet und geliebt zu werden, bezw. auf das Streben nach sittlicher Vollkommenheit.

5. Der Wert der Strafen wird erhöht und ihre erhoffte erzieherische Wirkung gesichert durch Schonung der Individualität, strengste Gerechtigkeit und weise Sparsamkeit.

Und nun noch ein kurzes Wort zum Schluß:

Am Eingang zu der Arbeit wurde gesagt, daß die Strafen unentbehrliche Erziehungsmittel seien; Mittel, die die Charakterbildung des Zöglings, das letzte Ziel aller Erziehung, unterstützen müssen; »unterstützen«, also, nicht bewerkstelligen! ich sagte dort: es sind Mittel zur Erreichung des höchsten Erziehungszieles, keineswegs aber die höchsten. Ja, die Strafen sind — mit den andern Mitteln der Charakterbildung verglichen — niedrige Knechte; Dämonen, die verneinen, Geister, die stets das Böse wollen und doch das Gute schaffen. Wir Lehrer wären bedauernswerte Geschöpfe, wenn uns zur Führung und Emporziehung unserer Schüler nichts weiter zu Gebote stände als das Gesetzbuch der Strafe. Es gibt wirkungsvollere pädagogische Mächte, welche Licht, Liebe und Leben spenden und weit über die Strafen hinausragen. Sie heißen Lehrerliebe, Lehrergeduld, Lehrertreue, Lehrersorge und Selbstaufopferung. Sie führen den werdenden Menschen in die höheren Sphären der Charakterbildung; vor ihnen erbleicht die Macht der Strafen. Wo sie walten, arbeiten die Strafen an ihrer eignen Ver-

richtung. Wo der Lehrer mit der Fülle seines Geistes und Gemütes ganz in seinem herrlichen Beruf aufgeht, haben sie keine bleibende Stätte. Wo für gute Schuleinrichtungen — und dazu gehört vor allen Dingen eine normale Klassenstärke — und für ein gutes Schulleben gesorgt ist, wo der unendliche Tätigkeitstrieb des Kindes durch eine zweckmäßige, von einem höheren Interesse getragenen Beschäftigung befriedigt wird, so daß die Kinder kaum auf Abwege geraten können, wo nur wenige Gesetze und eine sorgfältige Aufsicht Schutz vor Übertretungen gewähren, wo man dem Kind anstatt mit Verboten mit Vertrauen begegnet, wo man es versteht, das Kind bei seiner guten Seite zu fassen, indem man die idealisierende Begegnung mit Liebe und Geschick übt, da sind die Strafen Ausnahmen. Wo der Geist einer tüchtigen Lehrerpersönlichkeit die Schulzucht beseelt, wo eine tüchtige wissenschaftliche Bildung des Lehrers die Köpfe erhellt und die Herzen erwärmt, wo seine sittliche Würde vorbildlich wirkt und bewahrt, wo die zu Erziehenden sich willig beugen müssen vor der selbstlosen Hingabe des Lehrers an sein Amt, wo seine Liebe die Herzen der Kleinen zu sich heran und hinaufzieht, da haben die Strafen nur ganz selten Zutritt; denn es ist so, wie der tiefsinnige, gemütreiche *Lenau* einmal sagt:

> Kinder sind Rätsel von Gott und schwerer als alle zu lösen;
> Aber der Liebe gelingt's, wenn sie sich selber bezwingt.



Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

Heft
1. Keferstein, Dr. H., Betrachtungen über Lehrerbildung. 2. Aufl. 75 Pf.
2. Maennel, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können. 2. Aufl. 45 Pf.
3. Wohlrabe, Dr. W., Fr Mykonius, der Reformator Thüringens. 25 Pf.
4. Tews, Joh., Moderne Mädchenerziehung. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
5. Ufer, Christian, Das Wesen des Schwachsinns. 2. Aufl. 25 Pf.
6. Wohlrabe, Dr. W., Otto Frick. Gedächtnisrede, gehalten im Halleschen Lehrer-Vereine. 40 Pf.
7. Holtsch, H., Comenius, der Apostel des Friedens. 30 Pf.
8. Sallwürk, Dr. E. von, Baumgarten gegen Diesterweg. 25 Pf.
9. Tews, Joh., Sozialdemokratische Pädagogik. 3. Aufl. 50 Pf.
10. Flügel, O., Über die Phantasie. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
11. Janke, O., Die Beleuchtung der Schulzimmer. 25 Pf.
12. Schullerus, Dr. Adolf, Die Deutsche Mythologie in der Erziehungsschule. 20 Pf.
13. Keferstein, Dr. Horst, Eine Herderstudie mit besonderer Beziehung auf Herder als Pädagog. 40 Pf.
14. Wittstock, Dr. Alb., Die Überfüllung der gelehrten Berufszweige. 50 Pf.
15. Hunziker, Prof. O., Comenius und Pestalozzi. Festrede. 2. Aufl. 40 Pf.
16. Sallwürk, Dr. E. von, Das Recht der Volksschulaufsicht. Nach den Verhandlungen der württemberg. Kammer im Mai 1891. 25 Pf
17. Rossbach, Dr. F., Historische Richtigkeit und Volkstümlichkeit im Geschichtsunterrichte. 40 Pf
18. Wohlrabe, Rektor Dr., Lehrplan der sechsstufigen Volksschule zu Halle a. S. für den Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturlehre, Raumlehre, Deutsch. 40 Pf.
19. Rother, H., Die Bedeutung des Unbewußten im menschl. Seelenleben. 2. Aufl. 30 Pf.
20. Gehmlich, Dr. Ernst, Beiträge zur Geschichte des Unterrichts und der Zucht in den städtischen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts. 50 Pf.
21. Hollkamm, F., Erziehender Unterricht und Massenunterricht. 60 Pf.
22. Janke, Otto, Körperhaltung und Schriftrichtung. 40 Pf.
23. Lange Dr. Karl, Die zweckmäßige Gestaltung der öffentlichen Schulprüfungen. 30 Pf.
24. Gleichmann, Prof. A., Über den bloß darstellenden Unterricht Herbarts. 2. Auflage. 60 Pf.
25. Lomberg, A., Große oder kleine Schulsysteme? 45 Pf.
26. Bergemann, Dr. P., Wie wird die Heimatskunde ihrer soz.-ethischen Aufgabe gerecht? 2. Aufl. 80 Pf.
27. Kirchberg, Th., Die Etymologie und ihre Bedeutung für Schule und Lehrer. 40 Pf.
28. Honke, Julius, Zur Pflege volkstüml. Bildung und Gesittung. 50 Pf.
29. Reukauf, Dr. A., Abnorme Kinder und ihre Pflege. 2. Aufl. 35 Pf.

Heft

30. Foltz, O., Einige Bemerkungen über Ästhetik und ihr Verhältnis zur Pädagogik. 80 Pf.
31. Tews, J., Elternabende. (Pädag. Abende, Schulabende.) 2. Aufl. 25 Pf.
32. Rude, Adolf, Die bedeutendsten Evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts nach ihrem pädagogischen Gehalte. 75 Pf.
33. Tews, J., Die Mutter im Arbeiterhause. Eine sozial-pädagogische Skizze. 2. Aufl. 30 Pf.
34. Schmidt, M., Zur Abrechnung zwischen Erziehung u. Regierung. 40 Pf.
35. Richter, Albert, Geschichtsunterr. im 17. Jahrhundert. 35 Pf.
36. Pérez, Bernard, Die Anfänge des kindl. Seelenlebens. 2. Aufl. 60 Pf.
37. Bergemann, Dr. P., Zur Schulbibelfrage. 50 Pf.
38. Schullerus, Dr. Adolf, Bemerkungen zur Schweizer Familienbibel. Ein Beitrag zur Schulbibelfrage. 20 Pf.
39. Staude, Das Antworten d. Schüler i. Lichte d. Psychol. 2. Aufl. 25 Pf.
40. Tews, Volksbibliotheken. 20 Pf.
41. Keferstein, Dr. Horst, E. Moritz Arndt als Pädagog. 75 Pf.
42. Gehmlich, Dr. E., Erziehung und Unterricht im 18. Jahrhundert nach Salzmanns Roman Karl v. Karlsberg. 50 Pf.
43. Fack, M., Die Behandlung stotternder Schüler. 2. Aufl. 30 Pf.
44. Ufer, Chr., Wie unterscheiden sich gesunde und krankhafte Geisteszustände beim Kinde? 2. Aufl. 35 Pf.
45. Beyer, O. W., Ein Jahrbuch des franz. Volksschulwesens. 20 Pf.
46. Lehmhaus, Fritz, Die Vorschule. 40 Pf.
47. Wendt, Otto, Der neusprachliche Unterr. im Lichte der neuen Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen. 30 Pf.
48. Lange, Dr. K., Rückblicke auf die Stuttgarter Lehrerversammlung. 30 Pf.
49. Busse, H., Beiträge zur Pflege des ästhetischen Gefühls. 40 Pf.
50. Keferstein, Dr. H., Gemeinsame Lebensaufgaben, Interessen und wissenschaftliche Grundlagen von Kirche und Schule. 40 Pf.
51. Flügel, O., Die Religionsphilosophie in der Schule Herbarts. 50 Pf.
52. Schultze, O., Zur Behandlung deutscher Gedichte. 35 Pf.
53. Tews, J., Soziale Streiflichter. 30 Pf.
54. Göring, Dr. Hugo, Bühnentalente unter den Kindern. 20 Pf.
55. Keferstein, Dr. H., Aufgaben der Schule in Beziehung auf das sozialpolitische Leben. 2. Aufl. 50 Pf.
56. Steinmetz, Th., Die Herzogin Dorothea Maria von Weimar und ihre Beziehungen zu Ratke und zu seiner Lehrart. 50 Pf.
57. Janke, O., Die Gesundheitslehre im Lesebuch. 60 Pf.
58 Sallwürk, Dr. E. v., Die formalen Aufgaben des deutschen Unterrichts. 1 M.
59. Zange, F., Das Leben Jesu im Unterr. d. höh. Schulen. 50 Pf.
60. Bär, A., Hilfsmittel für den staats- u. gesellschaftskundl. Unterricht. I. Heeresverfassungen. 1 M 20 Pf.
61. Mittenzwey, L., Pflege d. Individualität i. d. Schule. 2. Aufl. 75 Pf.
62. Ufer, Chr., Über Sinnestypen und verwandte Erscheinungen. 40 Pf.
63. Wilk, Die Synthese im naturkundlichen Unterricht. 60 Pf.
64. Schlegel, Die Ermittelung der Unterrichtsergebnisse. 45 Pf.
65. Schleichert, Exper. u. Beobacht. im botan. Unterricht. 20 Pf.
66. Sallwürk, Dr. E. v., Arbeitskunde im naturw. Unterricht. 80 Pf.
67. Flügel, O., Über das Selbstgefühl. Ein Vortrag. 30 Pf.
68. Beyer, Dr. O. W., Die erziehliche Bedeutung d. Schulgartens. 30 Pf.
69. Hitschmann, Fr., Über die Prinzipien der Blindenpädagogik. 20 Pf.

Verlag von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Heft
70. Linz, F., Zur Tradition u. Reform des französ. Unterrichts. 1 M 20 Pf.
71. Trüper, J., Zur Pädagogischen Pathologie und Therapie. 60 Pf.
72. Kirst, A., Das Lebensbild Jesu auf der Oberstufe. 40 Pf.
73. Tews, J., Kinderarbeit. 20 Pf.
74. Mann, Fr., Die soziale Grundlage von Pestalozzis Pädagogik. 25 Pf.
75. Kipping, Wort und Wortinhalt. 30 Pf.
76. Andreae, Über die Faulheit. 2. Aufl. 60 Pf.
77. Fritzsche, Die Gestalt d. Systemstufen im Geschichtsunterr. 50 Pf.
78. Bliedner, Schiller. 80 Pf.
79. Keferstein, Rich. Rothe als Pädagog und Sozialpolitiker. 1 M.
80. Thieme, Über Volksetymologie in der Volksschule. 25 Pf.
81. Hiemesch, Die Willensbildung. 60 Pf.
82. Flügel, Der Rationalismus in Herbarts Pädagogik. 50 Pf.
83. Sachse, Die Lüge und die sittlichen Ideen. 20 Pf.
84. Reukauf, Dr. A., Leseabende im Dienste der Erziehung. 60 Pf.
85. Beyer, O. W., Zur Geschichte des Zillerschen Seminars. 2 M.
86. Ufer, Chr., Durch welche Mittel steuert der Lehrer aufserhalb der Schulzeit den sittlichen Gefahren d. heranwachs. Jugend? 5. Aufl. 40 Pf.
87. Tews, J., Das Volksschulwesen in d. gr. Städten Deutschlands. 30 Pf.
88. Janke, O., Schäden der gewerblichen und landwirtschaftlichen Kinderarbeit. 60 Pf.
89. Foltz, O., Die Phantasie in ihrem Verhältnis zu den höheren Geistestätigkeiten. 40 Pf.
90. Fick, Über den Schlaf. 70 Pf.
91. Keferstein, Dr. H., Zur Erinnerung an Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae. 70 Pf.
92. Staude, P., Über Belehrungen im Anschl. an d. deutsch. Aufsatz. 40 Pf.
93. Keferstein, Dr. H., Zur Frage des Egoismus. 50 Pf.
94. Fritzsche, Präp. zur Geschichte des grofsen Kurfürsten. 60 Pf.
95. Schlegel, Quellen der Berufsfreudigkeit. 20 Pf.
96. Schleichert, Die volkswirtschaftl. Elementarkenntnisse im Rahmen der jetzigen Lehrpläne der Volksschule. 70 Pf.
97. Schullerus, Zur Methodik d. deutsch. Grammatikunterrichts. (U. d. Pr.)
98. Staude, Lehrbeispiele für den Deutschunterr. nach der Fibel von Heinemann und Schröder. 60 Pf. 2. Heft s. Heft 192.
99. Hollkamm, Die Streitfragen des Schreiblese-Unterrichts. 40 Pf.
100. Muthesius, K., Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen. 1 M.
101. Bär, A., Hilfsmittel f. d. staats- und gesellschaftskundl. Unterricht. II. Kapital. 1 M.
102. Gille, Bildung und Bedeutung des sittlichen Urteils. 30 Pf.
103. Schulze, O., Beruf und Berufswahl. 30 Pf.
104. Wittmann, H., Das Sprechen in der Schule. 2. Aufl. 20 Pf.
105. Moses, J., Vom Seelenbinnenleben der Kinder. 20 Pf.
106. Lobsien, Das Censieren. 25 Pf.
107. Bauer, Wohlanständigkeitslehre. 20 Pf.
108. Fritzsche, R., Die Verwertung der Bürgerkunde. 50 Pf.
109. Sieler, Dr., A. Die Pädagogik als angewandte Ethik u. Psychologie. 60 Pf.
110. Honke, Julius Friedrich Eduard Beneke. 30 Pf.
111. Lobsien, M., Die mech. Leseschwierigkeit der Schriftzeichen. 80 Pf.
112. Bliedner, Dr A., Zur Erinnerung an Karl Volkmar Stoy. 25 Pf.
113. K. M., Gedanken beim Schulanfang. 20 Pf.

Heft

114. Schulze, Otto, A. H. Franckes Pädagogik. Ein Gedenkblatt zur 200 jähr. Jubelfeier der Franckeschen Stiftungen, 1698/1898. 80 Pf.
115. Niehus, P., Über einige Mängel in der Rechenfertigkeit bei der aus der Schulpflicht entlassenen Jugend. 40 Pf.
116. Kirst, A., Präparationen zu zwanzig Hey'schen Fabeln. 6. Aufl. 1 M.
117. Grosse, H., Chr. Fr. D. Schubart als Schulmann. 1 M 30 Pf.
118. Sellmann, A., Caspar Dornau. 80 Pf.
119. Grofskopf, A., Sagenbildung im Geschichtsunterricht. 30 Pf.
120. Gehmlich, Dr. Ernst, Der Gefühlsinhalt der Sprache. 1 M.
121. Keferstein, Dr. Horst, Volksbildung und Volksbildner. 60 Pf.
122. Armstroff, W., Schule und Haus in ihrem Verhältnis zu einander beim Werke der Jugenderziehung. 4. Aufl. 50 Pf.
123. Jung, W., Haushaltungsunterricht in der Mädchen-Volksschule. 50 Pf.
124. Sallwürk, Dr. E. von, Wissenschaft, Kunst und Praxis des Erziehers. 50 Pf.
125. Flügel, O., Über die persönliche Unsterblichkeit. 3. Aufl. 40 Pf.
126. Zange, Prof. Dr. F., Das Kreuz im Erlösungsplane Jesu. 60 Pf.
127. Lobsien, M., Unterricht und Ermüdung. 1 M.
128. Schneyer, F., Persönl. Erinnerungen an Heinrich Schaumberger. 30 Pf.
129. Schab, R., Herbarts Ethik und das moderne Drama. 25 Pf.
130. Grosse, H., Thomas Platter als Schulmann. 40 Pf.
131. Kohlstock, K., Eine Schülerreise. 60 Pf.
132. Dost, cand. phil. M., Die psychologische und praktische Bedeutung des Comenius und Basedow in Didactica magna und Elementarwerk. 50 Pf.
133. Bodenstein, K., Das Ehrgefühl der Kinder. 65 Pf.
134. Gille, Rektor, Die didaktischen Imperative A. Diesterwegs im Lichte der Herbartschen Psychologie. 50 Pf.
135. Honke, J., Geschichte und Ethik in ihrem Verhältnis zueinander. 60 Pf.
136. Staude, P., Die einheitl. Gestaltung des kindl. Gedankenkreises. 75 Pf.
137. Muthesius, K., Die Spiele der Menschen. 50 Pf.
138. Schoen, Lic. theol. H., Traditionelle Lieder und Spiele der Knaben und Mädchen zu Nazareth. 50 Pf.
139. Schmidt, M., Sünden unseres Zeichenunterrichts. 30 Pf.
140. Tews, J., Sozialpädagogische Reformen. 30 Pf.
141. Sieler, Dr. A., Persönlichkeit und Methode in ihrer Bedeutung für den Gesamterfolg des Unterrichts. 60 Pf.
142. Linde, F., Die Onomatik, ein notwendiger Zweig des deutschen Sprachunterrichts. 65 Pf.
143. Lehmann, O., Verlassene Wohnstätten. 40 Pf.
144. Winzer H., Die Bedeutung der Heimat. 20 Pf.
145. Bliedner, Dr. A., Das Jus und die Schule. 30 Pf.
146. Kirst, A., Rückerts nationale und pädagogische Bedeutung. 50 Pf.
147. Sallwürk, Dr. E. von, Interesse und Handeln bei Herbart. 20 Pf.
148. Honke, J., Über die Pflege monarch. Gesinnung im Unterricht. 40 Pf.
149. Groth, H. H., Deutungen naturwissensch. Reformbestrebungen. 40 Pf.
150. Rude, A., Der Hypnotismus und seine Bedeutung, namentlich die pädagogische. 2. Aufl. 90 Pf.
151. Sallwürk, Dr. E. von, Divinität u. Moralität in d. Erziehung. 50 Pf.
152. Staude, P., Über die pädagog. Bedeutung der alttestamentlichen Quellenschriften. 30 Pf.
153. Berndt, Joh., Zur Reform des evangelischen Religionsunterrichts vom Standpunkte der neueren Theologie. 40 Pf.

Verlag von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Heft

154. **Kirst**, A., Gewinnung d. Kupfers u. Silbers im Mansfeldschen. 60 Pf.
155. **Sachse**, K., Einfluſs des Gedankenkreises auf den Charakter. 45 Pf.
156. **Stahl**, Verteilung des mathematisch-geogr. Stoffes auf eine achtklassige Schule. 25 Pf.
157. **Thieme**, P., Kulturdenkmäler in der Muttersprache für den Unterricht in den mittleren Schuljahren. 1 M 20 Pf.
158. **Böringer**, Fr., Frage und Antwort. Eine psychol. Betrachtung. 35 Pf.
159. **Okanowitsch**, Dr. **Steph. M.**, Interesse u. Selbsttätigkeit. 20 Pf.
160. **Mann**, Dr. **Albert**, Staat und Bildungswesen in ihrem Verhältnis zu einander im Lichte der Staatswissenschaft seit Wilhelm v. Humboldt. 1 M.
161. **Regener**, Fr., Aristoteles als Psychologe. 80 Pf.
162. **Göring**, **Hugo**, Kuno Fischer als Literarhistoriker. I. 45 Pf.
163. **Foltz**, O., Über den Wert des Schönen. 25 Pf.
164. **Sallwürk**, Dr. E. **von**, Helene Keller. 20 Pf.
165. **Schöne**, Dr., Der Stundenplan u. s. Bedeutung f. Schule und Haus. 50 Pf.
166. **Zeissig**, E., Der Dreibund von Formenkunde, Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. O. **Willmann-Prag**. 65 Pf.
167. **Flügel**, O., Über das Absolute in den ästhetischen Urteilen. 40 Pf.
168. **Grosskopf**, **Alfred**, Der letzte Sturm und Drang der deutschen Literatur, insbesondere die moderne Lyrik. 40 Pf.
169. **Fritzsche**, R., Die neuen Bahnen des erdkundlichen Unterrichts. Streitfragen aus alter und neuer Zeit. 1 M 50 Pf.
170. **Schleinitz**, Dr. phil. Otto, Darstellung der Herbartschen Interessenlehre. 45 Pf.
171. **Lembke**, Fr., Die Lüge unter besonderer Berücksichtigung der [Volksschulerziehung. 65 Pf.
172. **Förster**, Fr., Der Unterricht in der deutschen Rechtschreibung vom Standpunkte der Herbartschen Psychologie aus betrachtet. 50 Pf.
173. **Tews**, J., Konfession, Schulbildung und Erwerbstätigkeit. 25 Pf.
174. **Peper**, Wilhelm, Über ästhetisches Sehen. 70 Pf.
175. **Pflugk**, Gustav, Die Übertreibung im sprachlichen Ausdruck. 30 Pf.
176. **Eismann**, O., Der israelitische Prophetismus in der Volksschule. 30 Pf.
177. **Schreiber**, Heinr., Unnatur im heut. Gesangunterricht. 30 Pf.
178. **Schmieder**, A., Anregungen zur psychol. Betrachtung d. Sprache. 50 Pf.
179. **Horn**, Kleine Schulgemeinden und kleine Schulen. 20 Pf.
180. **Bötte**, Dr. W., Wert und Schranken der Anwendung der Formalstufen. 35 Pf.
181. **Noth**, Erweiterung — Beschränkung, Ausdehnung — Vertiefung des Lehrstoffes. Ein Beitrag zu einer noch nicht gelösten Frage. 1 M.
182. Das preuſs. Fürsorge-Erziehungsgesetz unter besonderer Berücksichtig. der den Lehrerstand interessierenden Gesichtspunkte. Vortrag. 20 Pf.
183. **Siebert**, Dr. A., Anthropologie und Religion in ihrem Verhältnis zu einander. 20 Pf.
184. **Dressler**, Gedanken über das Gleichnis vom reichen Manne und armen Lazarus. 30 Pf.
185. **Keferstein**, Dr. **Horst**, Ziele und Aufgaben eines nationalen Kinder- und Jugendschutz-Vereins. 40 Pf.
186. **Bötte**, Dr. W., Die Gerechtigkeit des Lehrers gegen s. Schüler. 35 Pf.
187. **Schubert**, Rektor C., Die Schülerbibliothek im Lehrplan. 25 Pf.
188. **Winter**, Dr. jur. **Paul**, Die Schadensersatzpflicht, insbesondere die Haftpflicht der Lehrer nach dem neuen bürgerlichen Recht. 40 Pf.
189. **Muthesius**, K., Schulaufsicht und Lehrerbildung. 70 Pf.

Für das Formen

in den

unteren Klassen

an der Hand von Sätzen wider dasselbe.

Von

H. Schreiber

in Würzburg.

Pädagogisches Magazin, Heft 329.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1908

Als ich mein Buch »Gebet dem Kinde was des Kindes ist« (Nürnberg, Korn) schrieb, bedachte ich alles, was dem Abc-Schützen die Schule zu einem frohen Orte machen könnte durch die heitere Erregung und sichere Stärkung seiner Kräfte: die Fabel, das Märchen, die Bestrahlung des ganzen Unterrichts durch das Märchenlicht, die Verwerfung aller Gängelbänder wie Fibeln, Rechenhefte und Sprachbüchlein, die Selbsttätigkeit beim Lesen- und Schreibenlernen, die Wahrheit im Sachunterricht, das Handeln bei aller Lehre, die Verinnerlichung der religiösen Führung, die Ausgestaltung eines innigen und sinnigen Schullebens, die Verschönerung desselben durch Poesie und Kunst, das Spiel in allen seinen Arten und Aufgaben usw. Damals kam mir auch ein Aufsatz der »Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung« (1901, Nr. 6) in die Hand, welchen ich mit großer Aufmerksamkeit las, weil der Verfasser tatsächlich Wege zeigte, auf welchen unsere Jugend ganz andere Anregung und Freude findet als bei dem ewigen Schreiben, Lesen und Rechnen. Für das malende Zeichnen ward besonders warm eingetreten. Nur gefiel es mir nicht, daß die Übungen, das Malen von Tischen, Betten, Schirmen, Stühlen, Bänken, Fahnen, Schüsseln usw. nicht bezogen waren auf ein interessantes Zentrum der Kinderführung und daß weiterhin die Kleinen in spanische Stiefel eingeschnürt wurden durch die Fessel eines Netzes, was sich der Schüler nur gefallen läßt, weil er nicht ahnt, wie unselbständig und mutlos er dabei

wird. Mehr als dieser Punkt regte mich aber zum Widerspruch des Verfassers Stellung zum Modellieren, wozu er nach einer Einschaltung[1]) auch die Arbeiten mit Stäbchen und Tonklößchen zu rechnen scheint. Hätte ich meine Erfahrungen, die ich auf einer Studienreise in Holland sammelte, nicht erst durch eigene Praxis reichlich vermehren wollen, wäre schon bald nach der Lektüre der Abhandlung irgendwo eine ehrliche, anständige Entgegnung gekommen, die ich nun bringen und nach den fünf Sätzen, in welchen die Stellung zum Formen zusammengefaßt war, gliedern will.

1. »Das freie Formen ohne äußeren Anhalt[2]) ist für dieses Alter zu schwierig.« — Wer das behauptet, beobachtete das Kind im vorschulpflichtigen Alter und außerhalb der Schule noch nicht genau, der ließ auch in der Klasse keine Versuche machen im freien Erfinden und in der anregenden, künstlerisch bedeutsamen Kombination. Als ich wieder einmal von der Schule nach Hause ging, führte mich der Weg an einem großen Spielplatz unserer Jugend vorüber. In einer Grube saßen zwei Knaben, von welchen der größere mir zufällig bekannt war. Er wird im Herbste Abc-Schütz und ist durch seine Eltern kaum zum Formen bis jetzt angehalten worden. Trotzdem arbeitete er mit seinem kleinen Kameraden eifrig im Sand und in der Erde, grub und gestaltete in der Macht seiner frischen Phantasie, daß es dem Kinderfreund eine Lust war. Aus meiner eigenen Jugendzeit weiß ich dazu noch gar manches zu sagen. Am Ufer des heimatlichen Flusses lag eine breite und lange Sandwüste, auf der die Kinder viele Stunden hintereinander nicht satt wurden, Deiche zum Fischfang anzulegen, Festungen, Keller und Backöfen zu graben und Backwerk zu formen mit Hilfe der vielen Muscheln und aus freier Hand. Der gleiche fröhliche Spieltrieb äußerte

[1]) »Klößchen«.

[2]) Ein solcher Anhalt ist bei dem malenden Zeichnen das Netz.

sich auch in der Lehmgrube und am lehmhaltigen Wegrand, wo Kugeln, Geräte, Wecke, Hörnchen, Männchen und viele andere Dinge modelliert und im Sonnenbrand getrocknet wurden. Ähnliche Beschäftigung sah ich auch schon im weichen, nassen Sand am Rande des Seebades von den Kleinen und Kleinsten in der anmutigsten Unermüdlichkeit und Fröhlichkeit ausführen. Welch' gute Schule die Freiheit ist, sehe ich auch in meiner Klasse, wenn ich, nachdem alle den gleichen Gegenstand geformt, den Kindern freie Bewegung gestatte und zu Kombinationen der geläufigen Übungen ermuntere. Da entstehen ganze Häufchen verschiedener Früchte, Gemüse, Wurst- und Fleischwaren, Eicheln mit Näpfchen und Stiel am Zweige, komplette Zimmer- und Kücheneinrichtungen, Nester mit Eiern und Vögelchen, Raufen mit Gras, Tiere mit Krippen usw. Das Kind braucht keine Krücke zu solchem vergnügten Tun. Hätte ich das noch nicht gewußt, so würden mich zwei Versuche, die ich in Elementarklassen anstellen ließ, wo bisher die Kleinen noch kein Klümpchen Ton in die Hände bekamen, ganz gründlich belehrt haben. Die Kinder nahmen die Tafeln herauf, erhielten ein Stück knetbaren Ton, hörten, daß man daraus die verschiedensten Sachen machen könne, und arbeiteten dann mit strahlenden Gesichtern und im höchsten Eifer. Was die einzelnen Schüler, die aus psychologischen Gründen kurz qualifiziert sind, ohne alle Hilfsmittel und Anleitung fertig brachten, soll nachstehende Übersicht sagen:

Mädchen	Gegenstände	Knaben	Gegenstände
1. (begabt)	Kuchen, Kappe.	1. (gut begabt)	Kirchturmspitze.
2. (mehr fleißig wie talentvoll)	Ball.	2. (gut begabt)	Tisch, Hanteln.
		3. (gut begabt)	Bank, Hanswurst, Männchen.
3. (schwach beanlagt)	Äpfel.		
		4. (sehr begabt)	Brunnen, Fahnen, Elefant, Mann, Markstück, Schiff.
4. (begabt)	Brotstolle, Kugeln		
5. (begabt)	Wurst, Weck.		

Mädchen	Gegenstände	Knaben	Gegenstände
6. (begabt)	Brot.	5. (sehr begabt)	Mauer, Kreuz.
7. (talentvoll)	2 Griffel, Kuchen, Zuckerplätzchen	6. (sehr begabt)	Garten, Laube, Kreuz.
8. (begabt)	Wurst, Brotlaibchen.	7. (gut)	Fahne.
9. (talentvoll)	Kugeln, Zuckerplätzchen.	8. (gut)	Topf, Kreuz.
10. (begabt)	Zuckerplätzchen.	9. (gut)	Apfel.
11. (talentvoll)	Bleistift, Brotstollen, Zigarren.	10. (sehr gut)	Kreuz, Männchen.
12. (talentvoll)	Pilz, Kirschkuchen, Kugeln.	11. (sehr gut)	Kreuz.
13. (sehr fleißig und begabt)	Tabakspfeife, Flasche, 2 Äpfel.	12. (gut)	Männchen, Gartenlaube, Pfennig
14. (wenig beanlagt)	Stollen, Plätzchen.	13. (gut)	Fenster, Kreuz, Schusser.
15. (mittelmäßig)	Weck, Brotstolle.	14. (gut)	Bank, Kreuz.
16. (begabt)	Pelz, Kuchen, Weck.	15. (gut)	Kreuz, Männchen.
17. (wenig talentvoll)	Kugeln.	16. (gut)	Kegelspiel, Kugel, Hantel, Fahne, Kreuz.
18. (begabt)	Weck, Flasche.	17. (gut)	Fahne.
19. (wenig begabt)	Apfel, Wurst.	18. (gut)	Kugeln.
20. (talentvoll)	Weck, Fleischklopfer.	19. (gut)	Hanteln, Kugeln.
21. (fleißig und begabt)	Kuchen, Plätzchen, Brotstolle.	20. (ziemlich gut)	Grab mit Kreuz.
22. (begabt)	Plätzchen, Kugeln	21. (gering)	Fenster.
23. (begabt)	Wurst, Zigarren.	22. (ziemlich gut)	Kugeln.
24. (sehr mittelmäßig)	Kugeln.	23. (zieml. gut)	Faß, Zigarren.
25. (beste Schülerin)	Männchen, Ball, Kuchen, Wurst, 2 Weck, 2 Äpfel.	24. (zieml. gut)	Steinchen.
26. (gut beanlagt)	Nest, Weinglas.	25. (zieml. gut)	Kugeln, Kreuz.
27. Fehlt!		26. (zieml. gut)	Hörnchen.
28. (sehr gut beanlagt)	Birne, Kirschen, Apfel.	27. (zieml. gut)	Kreuz.
29. (sehr gute Schülerin)	Schüssel, Brotstolle, Weck.	28. (zieml. gut)	Kugeln.
		29. (dumm)	Laube.
		30. (dumm)	Flasche, Schusser.
		31. (ziemlich gut)	Männchen, Garten.
		32. (dumm)	Männchen im Garten.
		33. (dumm)	Brücke, darunter Fische.
		34. (gering beanlagt)	Männchen.
		35. (dumm)	Haus?

Mädchen	Gegenstände	Knaben	Gegenstände
30. (gut)	Kugeln, Brotlaibchen.	36. (gut)	Männchen.
31. (gut)	Pilz, Fisch.	37. (ziemlich gut)	Wickelkind, Männchen.
32. (gut)	Schere, Flasche.	38. (dumm)	Lichter.
33. (sehr talentvoll)	Pilz, Gurke, Apfel, Weck.	39. (gut)	Männchen, Stuhl, Plätzchen.
34. (wenig begabt)	Kugeln, Kirsche.	40. (gut)	Garten, Kreuz.
35. (wenig begabt)	Kugeln, Kappe, Kuchen.	41. (gering beanlagt)	Zwei Männchen.
36. (mittelmäßig)	Plätzchen, Kuchen.	42. (gering beanlagt)	Haus.
37. (sehr gut beanlagt)	Kugeln, Griffel, Kirschen, Apfel.	43. (zieml. gut)	Kreuz, Geldstück.
38. (mittelmäßig)	Kugeln, Häuschen, Wurst, Brotstolle.	44. (dumm)	Garten (?).
39. (gut beanlagt)	Flasche, Weck, Kugel, Apfel.	45. (mittelmäßig)	Kreuz.
40. (mittelmäßig)	Schuh, Ball, Zigarre.	46. (mittelmäß.)	Kugeln.
41. (mittelmäßig)	Kugeln, Wurst.	47. (gering)	Kugeln.
42. (gut)	Männchen, Kugeln.		
43. (gut)	Kugeln.		
44. (gut)	Weck, Kappe, Wurst.		
45. (sehr gut)	Nest, Kugeln.		
46. (sehr gut)	Männchen, Flasche, Äpfel.		
47. (sehr gut)	Männchen, Kuchen, Ball.		

Die Formen waren vielfach recht gelungen. Häufig waren sie mit Feinheiten versehen, an die ein Erwachsener gar nicht gleich denkt, die Füße mit Zehen, die Brust mit Knöpfen usw. Manche der Kinder wußten auch ihre Dinge zu zieren, den Rumpf der Männchen mit Punkten, welche den getupften Stoff andeuten sollten, die Plätzchen mit kleinen Tonteilchen, die den Zucker markieren mußten, die Kappe mit einem Tonklößchen, das die Quaste vor-

stellte usw. Es ist kein Zweifel, die Kinder haben plastische Phantasie und brauchen kein Gängelband für die Gestalten, die sie in schöner Fülle aus ihrer Einbildungskraft und mit dem Geschick der kleinen Hand vor unser wunderndes Auge stellen. Und der erste Satz, welcher gegen das Formen in den Elementarschulen sprechen soll, ist mit alle dem, was uns Erfahrung, Erinnerung und Versuch gesagt und gelehrt hat, wohl vollauf gerichtet.

2. »Das Zeichnen läßt sich nur schwer mit der Arbeit verbinden, weil diese sich in der Hauptsache auf krummlinige Figuren, d. h. auf runde und halbrunde erstreckt.« — Die Experimente, deren Ergebnis oben mitgeteilt wurde, sind nicht wie ein Rauch über die Kinder hinweggezogen; sie haben Eindruck gemacht. Gar mancher Abc-Schütz, der infolge meiner Anregung einmal Ton in die Hand bekam, schaute mir in diesen Tagen lachend ins Antlitz, ein Beweis, daß die Kleinen die Beschäftigung mit der leichtknetbaren Masse, die den üblichen Schuldrill unterbrach, als einen Freudenquell erlebten. Wenn ich den einen oder den anderen fragte, ob das Tonen schön war und ob es wieder kommen soll, dann hörte ich immer ein fröhliches Ja. Seit sechs Jahren mache ich auch in der eigenen Klasse die Erfahrung oft und gern, daß die Augen der Kinder glänzen, wenn die Arbeit mit Ton sich als Bedürfnis einstellt und wenn dann dieses genügsam befriedigt wird. Und nun meine ich, daß wir das Formen als Quelle der Lust, als Offenbarung der kindlichen Fähigkeiten und Interessenkreise, als Hilfsmittel zur Gewinnung klarer Vorstellungen, als Zeichen des Auffassungsgrades usw. pflegen müßten, wenn es wirklich wahr wäre, daß man das Zeichnen nicht mit ihm verbinden kann. Zeichnen läßt sich ja an die anderen Fächer leicht und schön anschließen. Leer gehen deshalb die Kinder in Bezug auf die Übung ihrer Hand und ihres Auges noch lange nicht aus, wenn auch das Modellieren keine Hand dem verwandten Fache entgegen-

strecken sollte. Aber es ist nicht so! Das Modellieren gestattet den Anschluß des Zeichnens und ist sogar als wertvolle Vorstufe desselben anzusehen. Vor den runden und halbrunden Formen schreckt unser Zögling auch nicht zurück, wenn wir ihm den Mut nicht genommen haben durch rauhes Wesen und kalte Lehrstoffe, den Mut, welchen er als kleiner Kerl auf einem Fetzen Papier oder auf der Tafel seiner älteren Geschwister schon vor der Schulzeit kundgab in allerlei Formen und Figuren. Durch das Liniennetz und durch quadratisch angeordnete Punkte zwingt ihn die Schule, wo das stigmagraphische Zeichnen betrieben wird, in eine Schablone, welche seine Kräfte unterschätzt und verkümmern läßt. Es wird wenig Kinder geben, die keine krummlinigen Figuren machen können, wenn sie bei uns aufgenommen werden. Sind sie aber dann Jahre hindurch am Gängelband geführt worden, dann kann es wohl sein, daß sie sich nicht mehr an eine runde oder halbrunde Form heranwagen, daß es pädagogisches Geschick und erzieherische Liebe genug kostet, bis sich die Schwingen des gelähmten Mutes wieder ein wenig heben. In diesem Zusammenhang muß man auch die Frage aufwerfen, ob die gerade Linie, die man zur Domäne der Kleinsten macht, wirklich so leicht ist als sie aussieht. Von *Dürer* sagt man, daß er aus freier Hand einen tadellosen Kreis fertig brachte; daß aber ein Großer im Reiche der Kunst eine längere gerade Linie ohne jegliches Hilfsmittel machen konnte, habe ich noch in keiner Künstlerbiographie gelesen und in keinem kunstgeschichtlichen Kolleg gehört. Dann sollen die Geraden von den Elementarschülern korrekt gezogen und ausschließlich geübt werden! Das ist unmöglich und unnatürlich. Die vielen Kinderzeichnungen, welche in meinem Pult liegen und von Vorschulpflichtigen wie von solchen stammen, bei welchen noch nicht von einem heilsamen Erfolg des Schulzeichnens die Rede sein kann, geben mir keinen Grund, den Anschluß des Zeichnens an das Modellieren zu unterlassen. Es gibt immer eine ganze Anzahl von

Kindern, welche aus eigener Kraft von der Tonform zum Nachbild auf Papier übergehen. Den anderen kann man den Schritt durch Luftzeichnen, durch mehrmaliges Umfahren des vorbildlichen Gegenstandes oder einer gelungenen Modellierung erleichtern. Übung macht den Meister, das gilt auch hier. Und wenn das malende Zeichnen nicht gleich gehen will, dann muß der Erzieher eben Geduld aus seiner Seele holen und auch da noch ein ermunterndes Lob zu finden wissen, wo nur ein ganz schwaches Nägelchen zum Anhängen vorhanden ist. Die Arbeit mit Buntstift, Pinsel und Farbe hilft auch viel dazu, daß die Kinder wachsende Lust bekommen an der flächenhaften Darstellung eines Dinges, das vorher die Hand in Ton nachgebildet hatte. Nun gibt es aber noch ein Mittel, welches gerade über das hinweg kommen läßt, was man als Hindernis vermutet für den Anschluß des Zeichnens an das Modellieren. Dieses Hindernis sollen die Tonklößchen sein, durch welche die Legestäbchen zusammengehalten werden, daß die schematische Form eines Gegenstandes zum Vorschein kommt, und das Mittel, die vermeintliche Schwierigkeit zu überwinden, ist das Legen, welches den Kleinen wie alles Handeln eine große Freude bereitet und welches dann eintritt, wenn die Kinder einen wirklichen Gegenstand vielfach angeschaut und schematisch dargestellt haben, einen Schrank z. B., der mit vier 5 cm-Stäbchen als Tiefen-, mit vier 10 cm-Stäbchen als Breiten- und mit vier 20 cm-Stäbchen als Höhenkanten geformt wird, wozu man außerdem noch 8 Tonkügelchen braucht. Nun nimmt man eine der besten Arbeiten zum Vorbild, gibt jedem Kinde zwei Fünfer, zwei Zehner und zwei Zwanziger und läßt die schematische Darstellung des Schrankes von unten, von der Seite und von oben betrachten.[1]) Der Grund-, Seiten- und Aufriß ist dann selbst den Schwächeren jetzt eine Leichtigkeit, wenn einmal die

[1]) Runde Dinge (Äpfel, Pflaumen) kann man mit Ton- oder Plastilinfäden legen lassen; auch Steinchen ließ ich schon benützen.

Würfel durch ein paar Übungen ins Rollen gekommen sind. Aber auch das Zeichnen der verschiedenen Ansichten ist nicht mehr schwer und wird schon ziemlich korrekt, wenn die Tonklößchen durch winzig kleine Punkte markiert werden, die erst durch Luft- und dann durch Bleistiftstriche zu verbinden sind. Vom allgemeinen Versuch geht es dabei zum vorbildlichen Zeichnen eines begabten Mitschülers, dessen Tun von dem kritischen Auge der Zuschauer scharf verfolgt wird, und dann zum wiederholten Versuch der ganzen Klasse. Der Lehrer nimmt teil an der Korrektur, gibt eine mustergiltige Form, zeigt die Verwendung von Farben und die Wege zur Kombination oder zur Einstellung eines Gegenstandes in ein Bild und darf sich hierauf der frohen Hoffnung hingeben, daß seine Schüler aus Interesse zu Hause die Zeichenmittel ergreifen zum ungezwungenen, frohen Malen. So macht sich also auch das Zeichnen wie das freie Wort an die Gestaltung der Dinge durch Ton und durch Stäbchen und Tonkügelchen heran, wird zum Bringer reinen Vergnügens und zum Stärker kindlicher Fertigkeiten, die durchaus nicht so einseitig sind, daß man der geraden Linie zuliebe das Modellieren unterläßt, weil es den Schüler zu runden und halbrunden Figuren ebenso zwingt wie zur geradlinigen Darstellung mannigfacher Sachen. Dem Verteidiger der geraden Linie für die Zeichenübungen der Kleinen will ich zudem ein Wort von *Hoffmann* ins Stammbuch schreiben: »Aber man muß dann auch verhüten, daß das Kind sich selbst nicht kleine menschliche Figuren aus zwei Kreisen und vier geraden Linien in der bekannten Weise zeichnet und glücklicher dabei ist, als wenn man einem den Laokoon zeigt (Vorwort zur 253. Auflage des Struwelpeter).«

3. »Die Zahl derjenigen Sächelchen, die vom Kind wirklich korrekt hergestellt werden kann, ist zu gering.« — Damit ist zugegeben, daß es doch Dinge gibt, welche unsere Kleinen so formen, daß man mit ihren Gestaltungen wohl zufrieden sein kann. Die

»Menge der Sächelchen« darf nicht ausschlaggebend sein, sie muß zurücktreten hinter der Tatsache, daß der Elementarschüler doch in der Beschränkung — wenn auch in der allergrößten — eine gewisse Meisterschaft zeigt. Und sollte das nicht der Fall sein, brächten unsere Abc-Schützen in den ersten Wochen ihrer langen Schulzeit nicht einen einzigen Gegenstand korrekt fertig, so müßte man sich wie bei der Darstellung mittels allerlei Striche durch den Umstand trösten, daß alles Große unansehnlich beginnt. Halten wir das Formen auf, weil wir unsere Zöglinge für unreif dazu halten, so werden sie niemals flügge. Gut Ding' will Weile haben. Und alles, was von großer Bedeutung ist in der harmonischen Erziehung unserer Jugend, muß früh einsetzen, dann kommt dabei auch etwas Ordentliches heraus. Durch die kleinen Erfolge, welche bei dem ersten Modellieren zu verzeichnen sein sollten, darf man sich nicht abstoßen lassen. Beim Kinde ist alles verhältnismäßig, nicht bloß sein Denken, das Werk seiner Phantasie usw., sondern auch seine Fertigkeiten. Was für Ungeheuer sind die ersten Buchstaben! Und doch müssen wir sie hinnehmen und uns Geduld predigen mit dem Wahrwort, das im Volksmunde geht: »Aller Anfang ist schwer.« Wie holperig ist auch das erste Lesen! Und doch ist es uns immer noch gelungen, die Klasse zu einer ganz achtunggebietenden Kunst im Zusammentönen der verschiedensten Laute zu bringen. Im ersten Malen, das den Schreibübungen vorausgeschickt wird, ist es ebenso, daß nur einige Kinder »korrekte« Formen ziehen. Warum soll dann das Modellieren eine Ausnahme machen und nicht gepflegt werden, weil die Leistungen der Schüler auf einer tiefen Stufe stehen? Übrigens ist die Kunst unserer Elementarkinder nicht so gering wie man tut. Ich sah in Enschede bei dem um die Ausgestaltung des Arbeitsunterrichts in der Volksschule hochverdienten *Klaus de Vries* von den Kleinsten Kugeln, Würfel, Prismen usw. machen, die an Korrektheit nicht viel zu wünschen

übrig ließen. Was noch fehlte, wurde in der folgenden Klasse abgehobelt, indem die Kinder an ihre Form aus freier Hand den Maßstab zur Korrektur anlegten. Auch meine Schüler stellen sich in keinem Jahr so dumm an in der Beschäftigung mit Ton, daß mir der Mut vergehen könnte zu neuen Versuchen, die von den Erfahrungen in früheren Klassen zehren und sich immer interessanter gestalten müssen. Schon oft waren Kollegen aus der Nähe und Ferne bei uns als Gäste, wenn geformt wurde, und immer lobten sie die Schnelligkeit und Geschicklichkeit der kleinen Hände in der Nachbildung der Naturobjekte. Es gab stets eine ganze Anzahl von Mädchen, welche das Vorbild, das ihnen ein Apfel, eine Rübe, eine Wurst, ein Ei oder sonst etwas bot, was im Rahmen der Konzentration stand, recht hübsch in Ton nachformten. In der zweiten Klasse geht es noch viel besser. Da kann man es schon wagen mit Eicheln im Näpfchen, mit Rosenknospen, mit stacheligen Kastanienkapseln, mit Tierstücken und Tierleibern, mit Kronen usw. Es ist nur schade, daß das angefangene gute Werk nicht fortgesetzt wird bis zum Schluß der Schulzeit. Ich bin überzeugt, daß es unsere Kinder gerade so weit bringen würden wie die Amerikaner und Engländer. In Ilsenburg, Haubinda und Bieberstein bei Dr. *Lietz*, auf der Sophienhöhe bei *Trüper*, in der Seminarübungsschule zu Jena kann man sich auch bei uns schon wundern, was aus schwachen Anfängen in der Kunst des Modellierens nach und nach als schöne Frucht heranreift. Ich behauptete oben, daß unsere Kinder geschickter sind als die Gegner des Formens meinen. Gilt das schon in Bezug auf das massive Gestalten, so gilt es noch weit mehr hinsichlich der Arbeiten mit Stäbchen und Ton. Darin sind fast alle Kleinen geschickt und fix. Ihre Stühle, Bänke, Tische, Bettstellen, Krippen, Wegweiser, Häuser, Türme usw. lassen an Korrektheit nichts zu wünschen übrig. Wer vor dem Modellieren im engsten Sinn des Wortes noch zurückschreckt, sollte wenigstens mit der schematischen Dar-

stellung der Dinge einen Versuch wagen. Er würde sich wundern, wie schnell die Kleinen ihre Kugeln drehen und damit dann die Legehölzchen verbinden zu einem ganzen Umriß eines Gegenstandes. Sollte es aber auch hier der Fall sein, daß unsere Kinder nur windschiefe, unsymmetrische Gestalten aus ihrer Hand stellen, dann wäre das so wenig Grund zum Unterlaß einer Beschäftigung, die wie das Modellieren, in dem das Nachbild mit dem Muster nicht gleich stimmt, endlich zu schönem Ziele führt. Es ist noch kein vollendeter Meister aus den Wolken zu uns herabgekommen und zur wahren Kunst ist so wenig ein Königsweg wie zur Mathematik. Es ist auch gar kein Unglück, daß es so ist. Durch den Abstand von der Natur und von dem Künstler, der ihre schönsten Gaben weiht durch sein Geschick, kommt Streben in unsere Kinderseelen zu höheren Erfolgen, kommt Demut in das junge Blut, die auf dem Gebiet des Schönen so nötig ist wie im Reiche der Religion und Sittlichkeit. Frisch gewagt ist halb gewonnen. Das erweist sich überall als wahr, auch in den Künsten, welche mitberufen sind, unsere Kleinen aus der Tyrannei der Buchstaben und Zahlen zu befreien, unter der sie heute fast allgemein noch leiden. Wer zaghaft ist, wer die andern abschreckt, weil das Kind noch kein Meister ist und sein kann, der hält die bessere Zukunft auf, in der die Hand zu ihrem vollen Recht in der Ausbildung des Menschengeistes kommen soll.

4. »Die Rechenübungen sind fast ganz ausgeschlossen.« — Darnach ist der Schluß gestattet, daß man das Rechnen über das Formen stellt, daß man noch im Banne der alten Schule befangen ist, welche drauf und drein schreiben, lesen und rechnen läßt und überhaupt nicht begreifen kann, wie man etwas anderem ein Räumlein gönnen mag. In Wahrheit ist es aber doch so, daß die ästhetische Bildung, in deren Gebiet das Formen hauptsächlich fällt, dasselbe Recht hat im Ganzen der Erziehung wie die Unterweisung im zahlenmäßigen

Auffassen der Dinge. Damit soll aber beileibe nicht gesagt werden, daß zwischen den einzelnen Unterrichtsgegenständen keine Verbindung bestehen soll, daß das Rechnen sich um die übrigen Fächer nicht zu kümmern braucht. Ich schätze die Konzentration als eine Heilsidee allerersten Rangs, die siegen muß und siegen wird über die Zersplitterung, welche wir heute innerhalb einzelner Disziplinen fast allgemein noch haben, und über die getrennten Marschruten, welche im Gesinnungs-, Sach- und Fertigkeitsunterricht eingeschlagen werden und ein vereintes Schlagen verhindern, so daß es im Geiste unserer Jugend aussehen muß wie in einer alten Rumpelkammer. Trotzdem bin ich aber der Meinung, daß im Hinblick auf die große Bedeutung des Modellierens es kein allzugroßes Unglück wäre, wenn Rechnen und Formen zahlenmäßig nicht verbunden werden könnten, wenn beide stets ihre eigenen Wege gehen müßten. Zum Sachrechnen gibt es in einer Schule, wo man den Umgang mit Zahlen und Ziffern zur Stärkung des Wirklichkeitssinnes und zur Unterstützung des Tugendstrebens macht, noch gerade genug Gelegenheit zum mannigfachen Zählen, zum ausführlichen Vermehren und Vermindern und zu den Wegen, welche rascher ans Ziel führen. Unser Elementarschüler zählt in jeder Stunde, seine Erwartungsfragen im Geschichtsunterricht, die Handelnden im Märchen, die Glieder eines Naturdinges, die Wege der Heimat, welche er gegangen, die Grundstriche, die zu einem längeren Namen nötig sind, die Teile der Buchstaben und Zeichnungen. Er betrachtet die Uhr und den Lauf des Jahres, er zieht mit dem Maßstab aus, er wiegt, schätzt, vergleicht, er muß in das ihn umgebende Leben blicken, die Anregung zu grundlegenden Aufgaben dort holen und bei der Übung zu ihm zurückkehren. Da kann man das Formen als Diener wohl entbehren. Aber man braucht es nicht und darf es nicht. Wir können das Modellieren dem Rechnen dienstbar machen und das letztere dem ersteren. Mit Vergnügen gestalten die Kleinen

die römischen Ziffern und eine Anzahl von Buchstaben aus Tonwürstchen. Es ist ihnen auch eine Lust die Zahlen, welche eben behandelt werden, mit Kügelchen und anderen Formen darzustellen und in verschiedener Gruppierung ihrer Teile aufzuzeigen. Wenn sie Gegenstände gestalten, die im Sachunterricht genau angeschaut wurden, kann man die Aufgabe so stellen, daß die Kinder eine begrenzte Menge machen müssen. Ihre Glieder kann man darnach wieder so und anders gruppieren lassen. Wird nach der Natur geformt, so ist auch gar oft eine Mehrzahl von Vertiefungen und Erhabenheiten und ähnliches ernst zu beobachten, damit eine korrekte Form zu stande kommt. Noch mehr wie das Modellieren im engsten Sinn des Wortes gestatten die schematischen Arbeiten aus Ton und Hölzchen eine Verbindung mit dem Rechnen. Bevor es zur Ausführung des Gegenstandes geht, überlegen sich die Schüler, wieviel verschiedenlange Stäbchen und wieviel Tonklößchen sie zu deren Verbindung nötig haben, ein Umstand, durch den ihre »plastische Phantasie« ungemein angeregt und gekräftigt wird. Dann kneten und rollen sie die Kugeln und legen dieselben wie die verschiedenen Längen der Holzstäbchen zu praktischen Gruppen zusammen. Dabei wird man oft zu fragen haben: »Wieviel hast du? Wieviel brauchst du noch?« Und wenn es zum Zusammensetzen geht: »Wieviel hast du schon gebraucht? Was ist dir noch übrig geblieben?« Ist die schematische Darstellung fertig, dann kann man sie wieder im Licht der Zahl anschauen. Ich erinnere mich, daß bei einer Visitation mein Vorgesetzter, der sich sehr für die Handarbeiten meiner Kleinen interessierte, an einem Schrank, den ein Kind recht hübsch gebildet hatte, alle möglichen Rechenübungen vornahm, so daß auf jedes Mädchen eine andere Aufgabe kam. Schon damit ist reichlich gezeigt, daß es zwischen dem Rechnen und Formen genügend Brücken gibt, die unsere Kinder gerne wandeln, wenn sie interessant geführt werden. Den Zweifler will ich

noch auf Enschede hinweisen, wo die Handarbeit im Mittelpunkt des ganzen Unterrichts steht und alle Tätigkeiten des Kindes auf sich lenkt, auch das Rechnen. Ich erinnere mich noch gut darauf. Die Schüler hatten Würfel geformt, welche in der Rechenstunde als Anschauungsobjekt dienten. Bei dem Zählen der Flächen, Ecken und Kanten ging es sehr lebhaft zu. Wie auch das Messen mit dem Modellieren verbunden werden kann, wurde oben schon hervorgehoben. Und nun denke ich, daß auch der vierte Satz, welcher gegen das Formen in der Elementarklasse ausgesprochen wurde, ohne Bedeutung ist.

5. Der praktische Betrieb in der öffentlichen Schule wäre im ersten Schuljahr schwer durchzuführen, Hand und Kleider der Kinder sowie die Schultische würden leicht beschmutzt werden. — Aus diesem Satz spricht der Theoretiker, welcher mit Worten kämpft und vor Taten zurückschreckt, die zu belehrenden Erfahrungen hinführen. Ein einziger Versuch in einer größeren Klasse gibt die Einsicht, daß das Modellieren den Kindern Spaß macht, daß sie etwas fertig bringen, daß es aber auch leicht ist, die Arbeit mit Ton zu einem Massenbetrieb auszugestalten. Es gehört weiter nichts dazu als ein wenig Geld. In der holländischen Stadt, welche ich jetzt schon öfters als Vorbild nannte, ist der Magistrat überzeugt, daß Herr *de Vries* gesunden Ideen huldigt und stellt ihm nicht nur ein großes Maß von pädagogischer Freiheit sondern jährlich auch 3—400 M zur Verfügung, mit welchen der Schulgarten unterhalten, Schulreisen gemacht, die Anschauungsmittel vermehrt und die Materialien für die Handarbeit angeschafft werden können. Wo die Behörden kein Fortschrittsgeist beseelt, kann man vermögende Eltern für das Neue begeistern und mit ihrer Hilfe eine freiwillige Schulkasse begründen, welche die Anschaffung von Arbeitsbrettern, Ton, Legehölzchen usw. gestattet. Die beiden letzteren verursachen nur eine geringe Ausgabe. Für 90 Pf. bekam ich von einem

Häfner $^1/_4$ Ztr. Ton, an dem meine Kinder schon vier Jahre hintereinander ein Freuden- und Lernmittel ausgezeichneter Art besaßen. Wer die knetbare Masse immer gut einsammeln, mit feuchtem Tuch zudecken und in einem verdeckbaren Blecheimer aufbewahren läßt, wird dieselbe Erfahrung machen. Falls man einen besseren Ton als den gewöhnlichen Häfnerton wünscht, kann man den Münchener Künstlerton wählen, der außerordentlich weich und schmiegbar ist und die Ausgabe kaum wesentlich erhöht. Billig sind auch die Legehölzchen gekommen, die ich von Bock in Blankenhain bezog. Ein dicker Bund meterlanger Stäbchen kostete 5 M. Das Zerschneiden in 1 cm, 2 cm, 5 cm, 10 cm, 15 cm und 20 cm große Stücke besorgte der Vater eines Kindes umsonst. Er machte auch die Unterlagen für die Arbeit äußerst billig. Das sind etwa 2 m lange, mit Kopfschienen versehene, schwarz angestrichene Bretter, die in den Räumen aufgehoben werden, welche in anderen Klassen für die Schiefertafeln benutzt werden. Beim Gebrauch sind sie schnell heraufgetan, nach hinten zweimal rasch angehakt und vorne mit zwei kleinen Eisenfüßchen gestützt. Auf Kommando kommen die Sachen auch wieder geschwind an ihren Ort der Ruhe. In Holland, wo die Kinder auf drei Reihen zweisitziger Bänke Platz nehmen, hat man sechs lange, breite Bretter, die von der ersten bis zur letzten Bank reichen und an der Seitenwand des Klassenzimmers aufgehoben werden. Die Kinder der Jenaer Seminarübungsschule benutzen eine einfache Schiefertafel als Unterlage. Zur Not würde auch ein Pappdeckel oder gar nur ein Zeitungspapier genügen, Dinge also, welche im Nu heraufgenommen sind und gar nichts kosten. Die übrigen Sachen sind ebenfalls schnell zur Hand, wenn die verschiedenen Stäbchen in Schachteln geordnet werden und fixe Kinder zum Austeilen sich regen. Auch mit dem Austeilen und Einsammeln des Tones geht es rasch, wenn man ein paar kleine Eimerchen zur Verfügung hat, in welche die einzelnen Portionen getan

werden können. Selten brauchen wir zu der ganzen Arbeit, zum Verteilen, Formen, Einholen mehr als eine halbe Stunde. Mit den bisherigen Ausführungen ist zugleich der Einwand hinfällig geworden, daß die Tonarbeit zur Beschmutzung der Schultische führen soll. Auch mit der Verunreinigung der Hände und Kleider hat es keine Not. Man darf nur die Geschichte praktisch anfangen. Wenn meine Kleinen eingeschrieben werden, dann bitte ich die Väter oder Mütter, mit ihren Kleinen am ersten Schultag wieder zu kommen, damit ich sie vertraut machen könne, wie ich ihre Kinder zu leiten gedenke. Selten bleibt jemand aus. Und in meiner Rede vor der versammelten Schulgemeinde bitte ich, den Kindern Schutzärmel zu machen und ein Büchschen mit feuchtem Schwamm und trockenem Tüchlein mitzugeben. Damit reinigen die Kinder nach der Arbeit mit Ton ihre Hände und Arbeitsplätze, was im Augenblick geschehen ist. Die Kinder, welche den Ton verteilen, haben sich unterdessen am Brunnen draußen im Gange die schmutzigen Finger gesäubert. Wer viele Mittel zur Verfügung hat, braucht sich überhaupt keine Sorgen und Gedanken bezüglich der Reinlichkeit zu machen. Er kann Plastilina, eine zum Formen präparierte Tonmasse anschaffen. Sie schmutzt nicht und hat doch auch die Eigenschaft, sich zu allerlei Figuren leicht verwenden zu lassen. Nun sind wieder einige Steine, welche das Modellieren aufhielten, aus dem Wege geräumt. Es fehlt nichts mehr als der Mut, die Kinder mit einem Bildungsmittel zu beglücken, welches das vielseitige Interesse schaffen und stärken hilft und darum wie jeder Unterrichtsgegenstand und wie jedes Unterrichtsprinzip zu hohem Ziele berufen ist.

Dazu müssen am Schluß noch ein paar wichtige Gedankengänge gemacht werden. Zum Formen darf man nicht vordringen durch die Erörterung über die Krücken, wodurch man den Kindern die Arbeit leicht zu machen gedenkt, nicht vom Zeichnen oder Rechnen her, nicht von den Bedenken aus, die man sich über die praktische

Durchführung der einzelnen Prinzipien der Didaktik macht. Damit soll nicht gesagt sein, daß dergleichen Dinge nicht zu erwägen wären. Der Pädagog muß alles in sein System einbeziehen, was der Entfaltung eines Kindes förderlich oder hinderlich sein kann. Aber oben an muß bei aller Überlegung das Erziehungsziel stehen und von ihm aus müssen die Schritte zu den Fächern anheben. Schon im Altertum sprach man den Satz: »Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper!« Die Gegenwart sagt ihn nach, aber ohne daß sie ihn in seiner Tiefe ausdenkt und darnach begeistert handelt. Die Zukunft muß endlich Ernst mit ihm machen durch Pflege des Spiels in allen seinen Seiten, durch Wanderungen im reichsten Maße, durch vernünftiges Turnen, durch Besiegung des Wortunterrichts und Wissenskults, durch Ausbildung eines innigen Schullebens, durch Verinnerlichung der Unterweisung, durch Führung zur Selbständigkeit mittelst der Selbsttätigkeit, durch Bildung eines tiefen vielseitigen Interesses. Nur einige Seiten von der inneren Regsamkeit, welche die Schülerseele und das entfaltete Menschenherz erfüllen und zieren soll, sind hier zu bedenken. Zunächst das ästhetische Interesse, der starke Sinn für das Natur- und Kunstschöne, welch' letzteres uns entgegenstrahlt in den Werken des Baumeisters, des Bildhauers, Malers, Tonkünstlers und Dichters. Die Kunstverehrung soll nicht einseitig sondern vielseitig wie das Interesse sein. Darum ist es ungenügend, wenn man ein Kind etwa zum Musikdilettanten ausbilden läßt. Dilettantismus im besten Sinne des Wortes tut für die richtige Schätzung aller Zweige am Baume der Kunst not und wir müssen deshalb unsere Kinder von früh auf in das ganze Gebiet der schönen Künste einführen, indem wir uns wohl bewußt sind, daß der Flug zum Schönen nur ganz schwach einsetzen kann. Zweierlei muß diese Einführung sein: Kunstanschauung und Schaffen in der Richtung der Kunstzweige. Beides muß Hand in Hand gehen, wenn der Zögling von dem breiten Strom des Schönen erfaßt und von seinen Wellen

lieblich geschaukelt werden soll. In Bezug auf die Plastik, die hier allein in Frage steht, bedeutet das Anschauen der Werke, welche der Holz- und Steinbildhauer, der Kunstschmied und Stuckateur an öffentlichen Plätzen und in zugänglichen Gärten, in Kirchen und an Wallfahrtsgängen, an den Außenseiten und im Innern staatlicher Gebäude geschaffen haben vielfach in einer Weise, welche auch schon den Abc-Schützen anzieht, wenn er wohlvorbereitet in das Heiligtum der Kunst tritt. Ein Erzieher, welcher für das Ganze der angewandten Ästhetik ein tiefes Interesse hat, wird auch mit Hilfe der Eltern und Kinder das Schulzimmer entsprechend schmücken, nicht bloß mit Blumen und Bildern, sondern auch mit Figuren aller Art. Wir haben an Kaisers Geburtstag eine Büste von Wilhelm II. aufgestellt und mit einem Lorbeerkranz geziert, welcher die deutschen Farben in einer Schleife trägt, und gelegentlich der Schillerfeier kam des großen Dichters Bildnis dazu, welches wir seinem Freund *Dannecker* verdanken und welchem ein Lilienkranz mit einer Lilaschleife als sinniges Attribut beigegeben wurde. Die Lenkung des ästhetischen Interesses auf die Skulptur verlangt aber mehr als ein freudiges Wahrnehmen von Stationen, Reliefs, Kunstbrunnen, Standbildern, Büsten usw., die Kinder müssen auch die Hände fleißig regen zur korrekten Nachbildung von Dingen, welche durch den Unterricht in ihr Interesse gerückt wurden, müssen durch Arbeiten mit Ton, Plastilina und anderen Mitteln ausmachen, worin die Größe des Künstlers besteht, dessen Gestalten ihnen seligen Genuß verschaffen. Wer musizieren kann, wer seine heiligsten Gefühle im Flusse der Sprache mit Reim und Bildern darzustellen vermag, der steht in einem viel innigeren Verhältnis zu den Schöpfern der Lieder und Gesänge, der Opern und Schauspiele wie sein Nachbar, der bloß hinnimmt und keinen Einblick hat in das künstlerische Schaffen. Unser Zögling soll überall bedeutungsvolle Versuche machen, daß ihn eine warme innere Regsamkeit an den Busen der Kunst legt.

Ob diese Versuche gelingen, ob sich im vorschulpflichtigen Alter etwas angesetzt zur Anknüpfung, ob von ihnen Brücken gezimmert werden können zu anderen Beschäftigungen, ob sie Geld oder Mühe kosten, diese Fragen kommen erst im zweiten Teil zur Beantwortung. Eines äußeren Anstoßes wegen wurden sie in dieser Arbeit aber voraus erledigt. Nun wissen wir, was auch *Pabst* im 1. Heft des ersten Jahrgangs von »Kind und Kunst« betonte, wissen, daß das Modellieren in einer Zeit, welche für die künstlerische Erziehung mit Begeisterung eintritt, in einer fortgeschrittenen Schule nicht fehlen darf, daß es zu den wichtigsten Handarbeiten gehört, die ein Kind im Vorhofe der Kunst vornehmen muß, und daß der Betrieb derselben auch in der größten Elementarklasse keine unüberwindlichen Schwierigkeiten bietet. Zur Einführung mahnt uns aber nicht bloß die Lehre vom ästhetischen Interesse sondern auch eine intensive Grundlegung der empirischen und spekulativen Regsamkeit. Wenn ein Ding ganz erfaßt werden soll, genügt es nicht, daß man es anschaut, befühlt, beriecht usw., es muß auch gestaltet werden. Dadurch zeigt das Kind erst, wie weit es sich eine Sache angeeignet, wie es dieselbe beherrscht in der Kombination mit früher erworbenen Schätzen, wie es dieselbe zu verändern vermag mit Rücksicht auf das Schöne oder Praktische. Nach *Fröbel* ist die allgemeinste Aufgabe des menschlichen Geistes »das Innerlichmachen des Äußeren und das Produkt des Geistes wieder äußerlich machen.« Diese Aufgaben erfüllen wir auch, wenn wir das Formen pflegen im Dienste des Schönen und der Erkenntnis.

Dadurch tun wir auch für die sittliche Bildung unserer Schüler ein gutes Werk. Im Wohlgefallen am Schönen und an seiner Nachbildung wie im Streben nach Wahrheit in der richtigen Gestaltung der Dinge liegt die Vorbildung zum geistigen Höherstreben. Die Handarbeit erreicht aber noch einen bedeutsamen Zweck. Indem sie den Zögling praktisch macht, erzieht sie ihn zur sitt-

lichen Tatkraft für den Dienst, den er später der Gesellschaft zu leisten hat. Nicht früh genug kann man damit beginnen.

Man sollte sich auch gar nicht so lange fragen, ob man es will oder nicht. Über dem Willen des Schulmanns schwebt der Wille eines Größeren, der Wille des Mannes, dessen Namen vorhin genannt wurde. Leider hatte der große Kinderfreund bei uns fast das traurige Los wie Christus unter den Juden. Er ist verworfen worden und in Amerika, England, Holland und in der Schweiz hat man ihn vielfach zum Eckstein einer neuen Jugenderziehung gemacht. Jetzt wandert man hinaus in die Fremde, um die *Fröbel*schen Ideen in der Praxis zu beobachten. Wer das Glück hatte, die Handarbeit im Dienste der Bildung zu sehen bei *de Vries* in Enschede oder bei *Beust* in Zürich, in den Schulen Newyorks oder auf dem Landerziehungsheim in Abbotsholme der englischen Provinz Derby usw., der kommt mit dem Entschluß nach Hause, seine Kinder mit einer Arbeit zu beglücken, die ihnen die Pforten der Kunst erschließen hilft und zu einem unvergänglichen Wissen und Können führt. Als ich von Holland zurückkehrte und die Schriften von dem alten Achtundvierziger gelesen hatte, der im Geiste des großen Thüringens drüben in der freien Schweiz ein langes Menschenleben wirkte, da war ich gewonnen für Fröbel und führte fast alle Arbeiten in meiner Schule ein, womit er die Kleinen in Keilhau zur Kunst und zum klaren Schauen im Dienste der Wissenschaft erzog. Und nun rufe ich meinen Amtsgenossen aus Liebe zu unserem hoffnungsvollen Nachwuchs ein Wort dessen zu, der mit *Pestalozzi* und *Herbart* ein leuchtendes Dreigestirn am pädagogischen Himmel bildet: »Kommt, laßt uns den Kindern leben!« und denke mir für heute darunter: »Kommt und führt das Formen ein!«



Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.


D. ERNST TILLICH.

Ernst Tillich.

Zur 100. Wiederkehr seines Todestages.

Von

Dr. Theodor Fritzsch
in Leipzig.

Pädagogisches Magazin, Heft 330.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1908

Inhalt.

Einleitung.

Am 30. Oktober vor 100 Jahren starb *Ernst Tillich*. Ein ruhmvolles und segensreiches Leben verschlang das Grab des erst Siebenundzwanzigjährigen.

Die pädagogische Presse hat dieses Tages kaum gedacht. Und doch verdient der Mann, daß sich die deutsche Schule seiner erinnert. Er hat den Besten seiner Zeit genug getan. Unser erster pädagogischer Geschichtschreiber, *Niemeyer*, sagt von ihm, daß sich in ihm das größte pädagogische Talent mit einem philosophischen Geist vereint habe. Aber auch die Gegenwart ist ihm noch zu Dank verpflichtet: In der Zeit von Deutschlands tiefster Erniedrigung trat *Tillich* als Reformator des Elementarunterrichts auf und streute die Saat, aus der herrliche Früchte erstanden, so daß heute noch gilt, was einst ein Landsmann von Tillich gesagt hat: Tillichs trefflicher Geist waltet heute in allen guten deutschen Schulen!

Die folgenden Ausführungen sind ein erweiterter Vortrag, der zu Ernst Tillichs Gedächtnis auf der Herbstversammlung der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte (Gruppe Sachsen) 1907 in Leipzig gehalten wurde.

I. Bildungsgang.

Johannes Ernst Gotthelf Albrecht Tillich wurde am 17. Februar 1780[1]) zu Groß-Bresen bei Guben, das damals zur sächsischen Lausitz gehörte, geboren. Sein Vater war Landschullehrer, der mit seiner zahlreichen Familie all den Jammer und das Elend eines Schulmannes jener Tage durchzukosten hatte. Als er im Jahre 1805 starb, hinterließ er fünf unerzogene Kinder und eine Witwe, »der ein unbarmherziger Kirchenpatron gewissenlos das Einkommen ihres Gnadenhalbjahres verkümmerte und verkürzte«, so daß Ernst Tillich für die ganze Familie zu sorgen hatte.

Von dem ersten Bildungsgange Tillichs wissen wir nichts. Aus dem großen Lehrgeschick, das er schon als Student zeigte, müssen wir aber schließen, daß er dem Vater beim Unterrichten behilflich gewesen ist. Unter dem Rektorate des Theologen Johann Friedrich Burscher wurde er am 22. April 1799 als Student der Theologie in Leipzig immatrikuliert.[2]) Sein Brot und die Kosten des Studiums mußte sich der arme Studiosus selbst verdienen. Der Leipziger Kaufmann Joh. Georg Benj. Prentzel nahm ihn in sein Haus auf und übertrug ihm die Erziehung seiner Kinder, wofür ihm freie Station und ein kleines Gehalt gewährt wurden.

Von nachhaltigem Einfluß auf Tillich war der Professor *Friedrich August Carus*,[3]) dessen Arbeiten zur Psychologie und »Ideen zur Philosophie der Geschichte« beachtenswert sind. Innige Freundschaft verband später

---

[1]) Andere Angaben über Geburtsjahr und Vornamen sind nach dem hier Mitgeteilten zu berichtigen.

[2]) Nach der Leipziger Matrikel, deren Einsichtnahme mir freundlichst gestattet wurde.

[3]) Er war geboren 1770 zu Bautzen, wurde 1795 Baccalaureus der Theologie und Frühprediger, 1805 o. Prof. der Philosophie in Leipzig. Er starb am 6. Februar 1807. Seine nachgelassenen Werke erschienen 1808—23 in 7 Bänden in Leipzig.

die beiden Männer. Als ein plötzlicher Tod Carus im Februar 1807 dahinraffte, nannte Tillich ihn den Glücksstern seines Lebens, ihn, dessen Schüler zu sein er ewig vor der Welt dankbar bekennen werde. Er konnte diesen Dank dadurch beweisen, daß er an Carus' Sohn Vaterstelle vertrat.

In jener Zeit erschien in Leipzig *Ferdinand Olivier*, der für Tillichs ferneres Leben von größter Bedeutung werden sollte.

F. Olivier,[1]) ein Waadtländer, hatte im 19. Lebensjahre die Heimat verlassen und eine Hauslehrerstelle in Kurland angenommen. 1780 war er an das Philanthropin nach Dessau berufen worden und erhielt nach Auflösung dieser Anstalt vom Fürsten von Anhalt-Dessau wie die übrigen Lehrer eine Pension. Dann gründete er selbst eine Erziehungsanstalt. Gestützt auf die Anleitung der trefflichsten Schulmänner, deren das Philanthropin in seinen besseren Zeiten sich erfreute, hatte er eine neue Leselehrmethode gefunden. Die Art, wie er »die Welt« damit bekannt machte, hat viel Ähnlichkeit mit der eines Ratke und eines Basedow, mit denen er übrigens auch im unsteten Wesen und in seinen Erfolgen übereinstimmte. 1801 erschien seine Schrift: »Die Kunst lesen und rechtschreiben zu lehren auf ihr einzig-wahres, höchst einfaches und untrügliches Grundprinzip zurückgeführt. Eine glückliche, in jeder Sprache anwendbare Entdeckung und Erfindung.« (Dessau 1801; 2. Aufl. Leipzig 1803.)

Um unter den Augen sachkundiger Männer Versuche mit seiner Methode anstellen und seine Gedanken in größeren Orten Deutschlands kommentieren zu können, erbat er sich vom Fürsten einen längeren Urlaub. In

---

[1]) Eine erschöpfende Darstellung der wechselnden Geschicke dieses Mannes gibt es noch nicht. Später ging er in die Schweiz, er starb 1815 in Wien und wurde in der Fürstl. Schwarzenbergschen Gruft zu Worlick in Böhmen beigesetzt. Über seine Methode vgl. *H. Fechner*, Die Methoden des ersten Leseunterrichts (Berlin 1882 u. ö.), S. 134 ff.

Leipzig, Halle, Potsdam und Berlin führte er seine Methode vor. Überall erregte er das größte Aufsehen, bald entschied man sich für, bald wider ihn, eine große Literatur entstand über die neue Methode. Einzelne Regierungen und Städte schickten ihm Lehrer zur Ausbildung zu, so Bückeburg, Hannover, Dresden, Krossen, Küstrin, Halberstadt.

Im November 1801 kam Olivier nach Leipzig, wo sich bald mehrere Familien vereinigten, um ihm ihre Kinder zur Anstellung eines öffentlichen Versuchs seiner neuen Lehrart anzuvertrauen. Unter diesen Familien war auch die des Kaufmanns Prentzel, in dessen Hause er Ernst Tillich kennen lernte.

Professor Carus hatte Tillich gebeten, die Leselehrmethode Oliviers prüfend zu verfolgen. Damit begnügte sich Tillich aber nicht. Er wohnte nicht nur Oliviers Unterrichtsstunden fleißig bei, sondern übernahm sie dann selbst und baute die Methode weiter aus.

In einem Briefe konnte er später Olivier sagen:

»Den Sie den Erfolg Ihrer Methode, so weit er günstig war, verdanken — — war ich! Der in Leipzig verhinderte, daß Sie nicht durchfielen, dadurch, daß er fast alle Stunden gab; ohne eine Remuneration anzunehmen, der für Sie schrieb [1]) und seine Person leider zu sehr vergaß; der Ihnen seine eignen Ideen unterlegte und die Ehre Ihrer Erfindung überließ, die Sie ... annahmen, war ich! ... Der mit Nichtachtung seiner eignen Person allein für Sie sprach, war ich!«

Auf Oliviers Zureden hatte Tillich die Theologie mit der Pädagogik vertauscht. Inzwischen hatte er auch die Magisterwürde erlangt. [2]) Seine Erfolge als Erzieher ver-

[1]) Gemeint ist jedenfalls Tillichs »Kurzer Beitrag zur Geschichte der Olivierschen Lesemethode« im Reichs-Anzeiger, 1803, Nr. 341 und der »Pädagogisch-amtliche Bericht an das Publikum über die Lautmethode des Herrn Prof. Olivier«, Leipzig 1805. Von Tillich, Scheltz, Perschke, Hilscher, v. Vieregg, Urbach.

[2]) Akten sind darüber nicht mehr vorhanden. Herr Geh. Rat *Stieda*, z. Z. Procanzellar der philosophischen Fakultät der Uni-

breiteten sich rasch. Viele Eltern vertrauten ihm ihre Kinder zur Erziehung an, darunter sein Lehrer Carus, so daß sich allmählich ein kleines Institut bildete.

II. Das Leipziger Institut.

Als die Zahl der Zöglinge wuchs, mußte er sogar zwei Gehilfen annehmen: *Heinze*, der später selbst eine Erziehungsanstalt in Leipzig gründete, und *Lindner*, der später Lehrer an der ersten Bürgerschule und gleichzeitig Professor der Philosophie und Pädagogik an der Universität war.

Welchen Ruf Tillich schon damals genoß, beweist ein Zeugnis Mahlmanns, der folgendes bescheinigt:

»Daß der verstorbene Hofrat Spazier seinen Julius dem Herrn Prof. Tillich auf dem Sterbebette zur Erziehung übergab, und daß dieser mit einer Uneigennützigkeit, deren nur ein höchst edler Charakter fähig ist, diesen Knaben zu sich nahm und hier in Leipzig in seinem Institute unterrichtete, bezeuge ich mit meiner Namensunterschrift Hofrat Mahlmann
als Vormund von Julius Spazier.«

Aber auch außerhalb Leipzigs war man schon auf Tillichs Institut aufmerksam geworden. Die Neue allgemeine Bibliothek [1]) bezeichnet Tillich bereits 1803 als »einen rühmlichst bekannten Erzieher«, dessen erstes Buch man »mit nicht geringen Erwartungen in die Hand nahm«. Als Besucher der Anstalt werden in den Akten genannt: Baron *von Schröter* in Berlin und Hofrat *Fischer* in Begleitung des Professors *Weiß*.

Auch der bekannte Pestalozzianer W. C. C. von Türk,

---

versität Leipzig, hatte die Güte, mir aus dem Doktorbuche mitzuteilen, »daß am 24. Februar 1803 unter dem Rektorate des Prof. Joh. Fr. Burscher und Dekanate des Prof. Chr. D. Beck: ,*Joannes Ernestus Gotthelf Albertus Tillich, Bresena Losatus*' mit 7 anderen Kameraden zum Magister promoviert worden ist.«

[1]) 88. Bd. S. 241.

der spätere Regierungs- und Schulrat in Potsdam, der auf das Schulwesen Preußens einen großen Einfluß gehabt hat, besuchte das Institut. Er unternahm im Jahre 1804 eine Reise durch Deutschland, um »authentische Nachrichten von dem Zustande der Elementarschulen und der weiblichen Erziehung in den verschiedenen Provinzen unseres Vaterlandes zusammenzustellen und zu zeigen, was hie und da geschehen war, was in andern Provinzen geschehen könnte und sollte«. Zu den »wirklich vorhandenen besseren Anstalten«, an denen die Möglichkeit der Verbesserung anderer Volksschulen gezeigt werden sollte, gehörten nach von Türk die Schulen zu Dessau und Leipzig. Als »Gegenstück« gibt er eine Schilderung der Berliner Schulen.

In Leipzig besuchte er »die neue Bürgerschule, die Freischule, die Industrieschule und Tillichs Institut für den Elementarunterricht«.

Über Tillichs Anstalt schreibt er aus Leipzig[1]) unter dem 30. Mai 1804 folgendes:

»Du erwartest jetzt eine ausführliche Schilderung von Tillichs Institute; allein ich halte es für zwecklos, dir darüber vieles zu sagen, weil wir schon aus mehreren Schriften die Art und Weise kennen, wie er die verschiedenen Zweige des Unterrichts behandelt, und mein Freund Tillich selbst über einige derselben schon ausführliche Werke herausgegeben hat, und auch die übrigen ebenso zu bearbeiten denkt.

Hier also nur einige Worte über die Anstalt. Es

---

[1]) Beiträge zur Kenntniß einiger deutschen Elementar-Schulanstalten, namentlich der zu Dessau, Leipzig, Heidelberg, Frankfurt am Mayn und Berlin von *W. C. C. von Türk.* Leipzig 1806. S. 67 ff. Zuerst wieder ans Licht gezogen von Dr. *Hummel* in der Leipziger Lehrer-Zeitung: »Leipziger Volksschulwesen älterer Zeit im Urteile auswärtiger Schulmänner.« (Jahrg. VIII, XII, XIII.) Auch in seiner Selbstbiographie (Potsdam 1859) erzählt *von Türk* von seinen Besuchen bei Tillich: »Er war der Erste, den ich besuchte.« Vgl. auch S. 27, Anm.

scheint mir, als ob Pestalozzi's Ideen den Vorsteher derselben in der Behandlung der wichtigsten Unterrichts-Gegenstände anfänglich vorzüglich geleitet haben möchten, wiewohl späterhin eigne Erfahrungen, eignes Studium ihn hie und da zu Abweichungen veranlaßt haben. — Wie dem auch sey, es wird hier vieles geleistet, mehr, als in irgend einem Institute oder einer öffentlichen Schule Deutschlands; auch in diesem Institute zeichnen sich die Kinder durch Munterkeit und durch eine große Anhänglichkeit an ihren Lehrer aus. Unbedenklich werden Aeltern dieser Anstalt ihre Kinder anvertrauen dürfen, und ich kann ihnen noch zur Zeit kein deutsches Institut nachweisen, wo Kinder in dem Alter von 5 bis 10 Jahren so gut aufgehoben wären.

Im Rechnen, in den Anfangsgründen der Geometrie, in der Geographie leisteten Tillichs Zöglinge in der That schon sehr viel; eben so im Beschreiben der äußeren Beschaffenheiten geometrischer Körper und verschiedener Gegenstände der Natur, als Pflanzen usw. Auch in der Linienzeichnung hatten sie schon einige Fertigkeit und ein sehr richtiges Augenmaaß erlangt.

Die Knaben der Abtheilung, welche Tillich selbst unterrichtete, konnten alle bereits vollkommen fertig und gut, d. h. mit gehörigem Accente und Ausdrucke, lesen; eine zweite Abtheilung, die *Heinze,* damals Tillichs Gehülfe, unterrichtete, lernte erst Lesen, und zwar, so wie jene, nach Oliviers Methode.

Hier hatte Olivier die Gefälligkeit für mich, in meiner Gegenwart den Unterricht selbst zu übernehmen. — Man hat gegen seine Methode unter andern den Einwurf gemacht, daß es schwer, wo nicht unmöglich sein würde, Kinder dahin zu führen, daß sie sich auf seiner Tablatur (d. h. auf der Tabelle der Laut-Zeichen) zurecht zu finden wüßten. Da er mir indessen versicherte, daß diese Kinder auf der Tabelle vollkommen orientiert wären, und selbst längere Sätze, deren einzelne Bestandtheile man ihnen an derselben zeige, sogleich zusammensetzten und richtig

aussprächen, so sagte ich ihm leise die Worte: Der Trommelschläger rührt die Trommel.

Er zeigte hierauf die einzelnen Sprachlaute, woraus dieser Satz bestehet, also:

D—er Tr—om—m—el—schl—ä—g—er
r—üh—rt d—ie Tr—om—m—el,

und sogleich sprachen die Kinder den gegebenen Satz richtig aus. Aehnliche Proben, und die Heiterkeit der Kinder bürgten mir dafür, daß diese Methode der gewöhnlichen allerdings vorzuziehen sey.[1]) Ob aber sie oder die von Krug in der Bürger-Schule angewandte den Vorzug verdiene, darüber zu entscheiden, wage ich für jetzt noch nicht, und glaube, nicht eher ein bestimmtes Urtheil darüber fällen zu können, als bis eigne oder wenigstens nach meiner Anleitung unter meinen Augen angestellte Versuche mit beiden, wozu ich aber schlechterdings nur Kinder wählen werde, welche die Buchstaben noch gar nicht kennen, also für den Lese-Unterricht noch ganz unverdorben sind, mich in den Stand gesetzt haben werden, die reinen Resultate beider zu vergleichen. Mit der Zeit werde ich dich dann von dem Erfolge dieser Versuche unterrichten.«

Aus den Akten können v. Türks Mitteilungen noch dahin ergänzt werden, daß auch der Körper der Zöglinge geübt wurde. »Wir machen alle Tage unsere Spaziergänge, wo wir mit Stäben springen oder unseren Kreis drehen, wo wir marschieren u. s. f.« (Aus einem französischen Briefe Tillichs vom Jahre 1802.)

---

[1]) »Die jungen vier- bis sechsjährigen Kinder haben in einer Zeit von vier Monaten so außerordentlich viel an Cultur gewonnen, daß man sie kaum wieder kennt. Überhaupt ist die Ausübung der ganzen Olivierschen Methode ein Genuß. Die Lebhaftigkeit, die Lust und Freude, mit der sie betrieben wird, sticht so entscheidend von den gewöhnlichen Elementarschulen ab, daß man gegen sich selbst und seinen Zweck sprechen würde, wenn man sich gegen die Methode erklären wollte.« (Urteil Tillichs über die Oliviersche Methode in seinem Bericht über das Dessauische Institut) (s. u.).

In ihrer schönsten Blüte traf die Anstalt, die v. Türk dem übrigen Deutschland als Vorbild hingestellt hatte, in der eine Reihe neuer Methoden erfunden und erprobt wurden, ein harter Schlag: Tillich wurde vom Rate der Stadt Leipzig gehindert, seine Privat-Erziehungs-Anstalt weiter zu führen. Eine Bestätigung findet dieses Verbot in den Ratsakten nicht, weder in den die Privatschulen betreffenden Akten, noch in den Ratsprotokollen.[1]) Es kann aber darüber kein Zweifel bestehen, da im Jahre 1806 eine Reihe angesehener Leipziger[2]) Bürger schriftlich bezeugt: »Gern hätten sie ihn [Tillich] ganz hier behalten, wenn er nicht von seiten des Raths allhier gehindert worden wäre, allhier eine Privat-Erziehungs-Anstalt zu behaupten.«

Der Engherzigkeit kann man dieserhalb den Leipziger Rat nicht beschuldigen, wenn man sich daran erinnert, daß Ostern 1804 in Leipzig die neue Bürgerschule, die mit einem für jene Zeit ungeheuren Kostenaufwand erbaut worden war, eröffnet wurde und daß die konzessionierten Schulhalter (»Winkelschulhalter«), in ihrer Existenz bedroht, beim Rate wiederholt vorstellig wurden, nicht neue Konzessionen zu erteilen. Übrigens verbot auch das Regulativ vom 4. März 1805, das fundamentale Schulgesetz Sachsens, die fernerweite Errichtung von Privat-Unterrichts- und Erziehungsanstalten seitens Geistlicher und Lehrer.[3])

Auch ein anderer Plan Tillichs scheiterte damals: die Errichtung einer »Verwahr- und Vorbereitungs-Anstalt« für Kinder zarteren Alters, die dieselbe Tendenz hatte wie die späteren Fröbelschen Kindergärten. Der genannte

---

[1]) Freundliche Mitteilung des Herrn Professor Dr. *Wustmann*, Direktors des Leipziger Stadtarchivs.

[2]) So Prof. Carus, J. G. Preußer, G. A. Lehnhold, C. Fr. Martin, Fr. A. Leo, J. Fr. John, Mahlmann, Joh. G. B. Prentzel. — Andere Leipziger Familien, die an anderer Stelle genannt sind: Pitiskus, Tischbein, Kistner.

[3]) Vgl. »Geschichte der Leipziger Winkelschulen« von *E. Mangner*, dem übrigens auch nirgends der Name Tillichs in den Leipziger Akten begegnet ist.

Heinze verwirklichte 1806 in Leipzig diese Tillichsche Idee.

Gerade zur rechten Zeit unterbreitete Olivier seinem jungen Freunde den Vorschlag, gemeinsam mit ihm in Dessau ein Institut zu errichten. Mit Freuden ging Tillich darauf ein. Während nun Olivier in Dessau die Vorbereitungen für das neue Unternehmen traf, reiste Tillich im Sommer 1804 in die Schweiz zu Pestalozzi.

III. Beziehungen zu Pestalozzi und Herbart, Stellung zu Kant.

a) Pestalozzi.

Seine Reisebegleiter waren die Prediger Witte[1]) und Glaubitz. Wie er auf seiner Reise Land und Leute beobachtete, zeigen die prachtvollen Reiseschilderungen in der Zeitung für die elegante Welt.[2])

In dieser Zeitschrift schreibt er über Pestalozzi und seine Anstalt folgendes: »Pestalozzis Anstalt war soeben von Burgdorf nach Buchsee verlegt worden, und begann hier gleichsam von neuem. Es ist kein äußerer Prunk, keine imponierende Gelehrsamkeit, selbst nicht einmal ein alles durchdringender Geist, der die Wunder wirkt, von denen so viele begeistert und herbeigezogen wurden; es

---

[1]) Karl Witte, Pfarrer in Lochau bei Halle. Diese Reise, die für Witte und für Pestalozzi nicht ohne Bedeutung war, ist in der Allg. D. Biogr. (43. Bd., S. 595) nicht erwähnt. *Israel* gibt irrtümlich (Pest.-Bibl. I. Bd. S. 265) 1803 an. Bekannt wurde Witte durch die Ausbildung seines Knaben, des späteren Dante-Forschers und Juristen Karl Witte, der sich mit 8 Jahren 6 Sprachen angeeignet hatte und mit 9½ Jahren auf Grund der Berichte des Prof. *Rost* von der Thomasschule und des Rektors der Universität *Kühn* am 18. Jan. 1810 in Leipzig immatrikuliert wurde. Der Vater erhielt von Stadt und Universität Leipzig ein Jahrgeld bewilligt, um den Sohn zur Universität begleiten zu können.

[2]) Über Hohentwiel. Ein Fragment aus dem Tagebuch über meine Schweizerreise. Zeitung für die elegante Welt, 1805, Nr. 20. — Erinnerungen an meine Reise durch einige Provinzen des südlichen Deutschlands. 1805, Nr. 150.

ist vielmehr die höchste Einfachheit, die unverdorbene Naturkraft, verbunden mit einem reinen und liebevollen Herzen, das alles schafft und erhält. Wenn man Pestalozzi mit den Gelehrten des nördlichen Deutschlands messen wollte, so würde man freilich auch bei dem besten Maßstabe zu keinem Resultate kommen, weil hier verschiedenartige Größen vorhanden sind, für welche man bisher überhaupt keinen gemeinsamen Maßstab hat ausfindig machen können. Pestalozzi selbst wirkt mittelbar für seine Zöglinge weniger; auch ist sein Herz und Geist nicht für die engen Grenzen einer Erziehungsanstalt geschaffen. Aber er ist der Brennpunkt, von dem aus nach allen Seiten hin sich Wärme und Leben verbreitet.[1]) Wer sich Pestalozzi nahen kann, ohne selbst warm zu werden für die Sache, der er sein Leben widmete, der muß entweder in dem Eise der Pole erstarrt, oder von der Hitze des Äquators bereits aufgelöst sein. Bis zum Innersten des Menschen dringt nicht ein bloßer Scharfsinn, und ein großer Verstand hat noch nirgends die Herzen und Sinne der Menschen beherrscht. Von dem Herzen und den frommen Gedanken eines Einzigen, der die Stimme seines Genius deutlicher vernahm, ging das große Heil eines jeden Volkes aus. Den Eingebungen eines höheren Geistes folgten sie alle, welche die Nachwelt als Erlöser des Geschlechtes preiset.« [2])

W. Hosäus bemerkt zu diesen Ausführungen Tillichs (a. a. O. S. 107): »An Hochschätzung für Pestalozzis Persönlichkeit und Bedeutung fehlte es Tillich, wie man sieht, nicht, hingegen muß es auffallen, daß er über die Pestalozzische Anstalt und die Erfolge innerhalb derselben schweigt und die Vermutung liegt nahe, daß er sich ebenso wie einige Jahre später (1810) Karl von Raumer von ihr unbefriedigt abgewandt hat.« Tillich schweigt darüber aber keineswegs, und auf bloße Vermutungen in

---

[1]) Vgl. auch »Beiträge usw.«, 2. Bd., 1. Heft, S. 208.

[2]) Zeitung für die elegante Welt, 1805, S. 298 f.

Bezug auf das Verhältnis der beiden Pädagogen sind wir durchaus nicht angewiesen. Im Gegenteil: Tillich hat sich oft und eingehend über seine Stellung zu Pestalozzi ausgesprochen — und zwar in den »Beiträgen zur Erziehungskunst«, die übrigens Hosäus an anderen Orten seiner Abhandlung heranzieht. Dort heißt es z. B.: »Ich sahe die überraschenden Wirkungen der Methode und die Möglichkeit der höchsten Vereinfachung des Volksunterrichts, und fand meine Erwartungen vollkommen befriedigt. Ich suchte nichts Vollendetes, weil schon der Schweitzerische Boden zu mühevoll nur kultiviert werden kann, um vollendet zu sein. Aber ich fand, was ich suchte, — — die glückliche Ausführung des Einzelnen. Es gibt Seiten des Instituts, in welchen es mächtig vorgerückt, und andere, worinnen es noch weit zurück ist ...« (2. Bd., 1. Heft, S. 207 f.) In diesen »Beiträgen« analysiert er auch die Schriften des großen Schweizers und bespricht die Berichte von Besuchern der Pestalozzischen Anstalten. Mit seinem Urteil hält er dabei durchaus nicht zurück. So hat er u. a. gegen das »Buch der Mütter« einzuwenden: »Die Beobachtung des menschlichen Körpers ist dadurch erschwert, daß ihn das Kind nicht so leicht ganz beschauen kann. Er selbst ist viel zu künstlich zusammengesetzt, als daß er der einfache Ausgangspunkt aller Erkenntnisse sein könne. — Die Übungen sind zu detailliert, und hören eben deswegen auf, dem Gange der Natur gemäß zu sein.... Die Übungen sind zu sehr vermannigfaltigt, ohne daß man einen psychologisch notwendigen Grund davon entdecken kann. Die dritte und vierte, fünfte und sechste Übung sind ihrem Wesen nach nicht verschieden.... Es werden endlich vorhergegangene Übungen zu sehr wiederholt, welches nicht nur unnötig ist, sondern auch die freie Tätigkeit des Kindes leicht einschläfern kann. Dieses ist aber dem eigenen Grundsatze des Verfassers, nach welchem dem Geiste immer noch ein freies Spiel bleiben sollte, entgegen.« (Beiträge usw., 1. Bd., S. 324 ff.) Über seine Abweichungen von

Pestalozzis Anschauungslehre der Maß- und Zahlverhältnisse spricht sich Tillich auch ausführlich aus. (Beiträge usw., 1. Bd., S. 322 ff.)

So hat sich Tillich durchaus nicht unbedingt für Pestalozzi erklärt, noch sein Verfahren bis ins kleinste Detail beibehalten. Er hat sich vielmehr seiner »als eines sichern Wegweisers bedient, die Wahrheit selbst zu finden«. »Wir wollen auf unsere Weise suchen das Unsere beizutragen zur Verbesserung des großen und ehrwürdigen Erziehungsgeschäftes. Begegnen wir unserm biedern Schweitzer da, so grüßen wir ihn freundlich und ziehen mit ihm. Geht er einen andern Weg, so soll er von uns nicht unbemerkt bleiben.« (Beiträge usw., 1. Bd., S. 360 f.)

Das war Tillichs Standpunkt im Jahre 1803. Auffällig ist, daß er 1806, nachdem er sich noch einmal ausführlich über Pestalozzis Lehrart ausgesprochen hat, schreibt: »Mehrere Umstände nötigen mich über Pestalozzis Sache als Pestalozzisch fortan zu schweigen.« (Beiträge usw., 2. Bd., 1. Heft, S. 211.) Wir kennen diese Umstände nicht. Doch scheinen sie mit in den politischen Verhältnissen jener Zeit gelegen zu haben und in der beginnenden Krankheit Tillichs.

Niederer erkannte Tillichs »Verdienste um die Zergliederung der Pestalozzischen Ideen dankbar und öffentlich« an. Pestalozzi selbst schrieb: »Indessen bin ich Tillich Dank schuldig; er hat auf eine Art das Eis gebrochen und zu einer Zeit, wo die Meinung gegen mich allgemein ungünstig war, mit Mut und Einsicht gehandelt. Ich wünsche, daß er seine Freundschaft für uns behalte.«

Später aber schrieb er an Niederer: »Tillich gehört nicht zu unserer Kirche.«[1] — Vgl. auch S. 32, 33, 39.

b) Herbart.

Bei dieser Gelegenheit sei gleich erwähnt, daß Tillich auch zu *Herbart* in Beziehung getreten ist. In seinen

[1]) Vgl. *Morf*, Zur Biographie Pestalozzis, 3. Bd., S. 213.

»Beiträgen zur Erziehungskunst« (1. Bd., 2. Heft, S. 297 bis 309) zeigte er des Philosophen erstes Buch an: »Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung untersucht und wissenschaftlich ausgeführt« (Göttingen 1802). Obwohl nicht mit allem einverstanden, kommt Tillich zu folgendem Urteil über das Buch: »Das ganze Buch ist mit einem lobenswerten Fleiße geschrieben. Überall kündigt sich der Verf. als ein selbständiger Denker an. Wenn es ihm gefiele mehr ins Detail zu gehen und vielleicht selbst sich mehr an praktische Pädagogen anzuschließen, so wäre von ihm für die Begründung des besseren mathematischen Unterrichts ganz vorzüglich viel zu erwarten. Wir haben schon hier die vortrefflichsten Winke gefunden; und durch weiteres Nachdenken wird er gewiß auch vielseitiger werden.«

Diese Rezension hatte einen Briefwechsel zwischen den beiden Männern im Gefolge. Leider ist er uns nicht erhalten. Wohl aber besitzen wir einige Stellen über Tillich in anderen Briefen Herbarts. So schreibt der Göttinger Philosoph am 7. Juni 1806 an Carus, der jedenfalls die Verbindung zwischen den beiden Pädagogen vermittelt hat: »Mehrere Mitteilungen schätzbarer Männer haben mich seit einiger Zeit erfreut. Herr Tillich hat an mich geschrieben, wie Sie vielleicht schon wissen. Es ist viel, so viel Herrschaft zu besitzen über eine natürliche Empfindlichkeit. Ich fürchte nur, wie er für mich ein wenig zu rasch, so werde ich ihm zu langsam und zu kalt sein. Wir werden Zeit brauchen, um zusammen zu kommen.« Und in einem Schreiben vom 25. Juli 1806 heißt es: »Herrn Tillich bitte ich mich gelegentlich zu empfehlen. Hoffentlich hat er meine Antwort auf seinen Brief, nebst der verlangten Nachricht, erhalten. Beynahe wäre ich neulich die Veranlassung geworden, daß ein Herr Mühlert, der hier das ABC der Ansch. sehr geschickt und glücklich ausgeführt hat, sich mit einem Aufsatze, worin davon Nachricht gegeben wird, an Herrn T. mit der Anfrage gewendet hätte, ob derselbe in seinen

Beyträgen zur Erziehungskunst Aufnahme finden könne? Indessen der Aufsatz wurde nicht ganz fertig, Herr M. reiste von hier, und vielleicht wird auch Herr T. sich lieber erst eigene Erfahrung hierüber schaffen wollen.«[1])

c) **Kant.**

Zu Kants Pädagogik hat Tillich ausführlich Stellung genommen (in Guts Muths Bibliothek usw. 1805, 2. Bd., S. 215 ff.). Die Ausführungen sind deswegen bemerkenswert, weil sie auch einen Blick tun lassen in Tillichs Theorien über Erziehung. Gegen den Königsberger Denker wendet er u. a. ein: Der Mensch ist keineswegs das alleinige der Vervollkommnung fähige Wesen. Das beweisen gewisse Tiere. Daß der Mensch alles durch Erziehung werde, ist zuviel behauptet, wenn man nicht willkürlich unter dem Worte Erziehung jede, auch jenseits der freien Willenstätigkeit liegende Kraftentwicklung verstehen will. Der Mensch wird Mensch, weil er muß, nicht weil er will. Lange vor dem Bewußtsein seines freien Handelns beherrscht ihn der Instinkt nicht minder als das Tier. Der Erziehung ist aufgegeben, das instinktartige Tun der Natur der Freiheit zu unterwerfen und den Menschen zum Bewußtsein seiner selbst und seines Handelns zu bringen.

Wenn Kant behauptet, daß die physische Erziehung nur zur Erhaltung und Beförderung des physischen Wohls dient und sie der moralischen entgegensetzt, so ist ihr Feld zu sehr beschränkt. Gerade die physische Kraftübung hängt am innigsten mit der eigentlich moralischen Kultur zusammen. Was ist mehr geeignet, den Menschen unabhängig zu machen von einem jeden niedern Bedürfnisse, und ihn zum Gefühl seiner Kraft und Stärke zu bringen, als gerade eine durchaus planmäßige physische

[1]) Mitgeteilt von *W. Wundt.* Vgl. auch die demnächst erscheinende Korrespondenz Herbarts, herausgegeben von *Th. Fritzsch*, als Abschluß von »*Herbarts* sämtlichen Werken«. (Langensalza, Beyer & Söhne [Beyer & Mann]). — Vgl. auch S. 20.

Erziehung? Sie sollte mit vollem Rechte Gegenstand der Nationalerziehung sein, und mit den öffentlichen Schulen in Verbindung stehen, wenn man auch schon nicht sogleich einem jeden Schullehrer zumuten dürfte, Schwimm- und Tanzmeister zu sein. Nach und nach würde sich dies schon von selbst ergeben und ebenso gut und noch besser durch Tradition sich fortpflanzen als der Glaube religiöser Sekten.

Gegen Kants Auffassung vom Verhältnis zwischen Religion und Moralität wendet Tillich ein: Religion kann ich mir durchaus nicht von Moralität getrennt denken. Die Moral als Objekt mag sich wohl von ihr als verschieden denken lassen, aber ein Herz, in dem Religion ist, wie sollte es bestehen ohne Moralität, die wie die Religion nur als Handlung sich offenbaren kann.... Es ist in unsern Schulen seit Kants Epoche wenig mehr von eigentlicher Religion die Rede. Moral wird gelehrt, Moral wird von den Kanzeln gepredigt, und die Religion wird höchstens eine Krücke, auf der man die niedere Volksklasse zur Moral hinken lehrt. Mit der Moral reicht ein denkendes Wesen aus, aber ein fühlendes kommt zu kurz dabei. Sie läßt ewig das Herz kalt, sie reduziert alles auf Begriffe, und verlangt eine Alleinherrschaft des allgemein gültigen Gesetzes für denkende Wesen. Sie geht daher von Legalität aus, und von da auf das Innere; sie will, daß der Mensch fleckenlos sei, damit er seine Würde behaupte. Die Religion hat es mit Empfindungen des Herzens zu tun: Sie geht aus von einem dunklen Ahnen des Unendlichen über uns, und erfordert eine vorzügliche Kultur des Gefühlsvermögens. Durch Begriffe, durch Kenntnisse wird niemand ein religiöser Mensch; wohl aber wird ein jeder durch das Auffassen der Natur als des Spiegels eines allwaltenden, alles beherrschenden und leitenden Geistes dahingezogen. Der religiöse Mensch sieht in allen seinen Umgebungen das Unsichtbare, das Geistige. Ihm stellt sich die Welt dar als das vollendeteste Bild einer höchst vollkommenen Idee. Es ist also hier ein

ganz anderer Gang als bei der Moral. Darauf sollte man achten, damit das eigentliche Wesen der Religion und der Allmacht, mit der sie auf ein jedes Gemüt wirkt, nicht verloren gehe.

IV. Das Dessauer Institut.

Dessau war — nach einem Worte Mahlmanns — der Schauplatz manches verfehlten pädagogischen Planes gewesen, und man muß sich wundern, daß der edle Fürst (seit 1807 Herzog) Leopold Friedrich Franz von Anhalt-Dessau, der doch wahrlich an Basedow und seinen Unternehmungen wenig Freude erlebt hatte, den ihm von Olivier vorgelegten Plan zur Errichtung einer Erziehungsanstalt sofort aufgriff. In der Vokation ließ er durch den Erbprinzen an Tillich am 11. Nov. 1804 u. a. schreiben:
»Da nun das Schul- und Erziehungs-Wesen mir von jeher, als eine der wichtigsten Angelegenheiten des Staates und der Menschheit, sehr am Herzen lag und ich diese allgemein zu befördern, mir stets angelegen seyn ließ, so habe ich denn dieses Vorhaben des Professors Olivier mit Wohlgefallen vernommen.« Gleichzeitig wurde Tillich der Professortitel verliehen. In dem Dankesschreiben Tillichs vom 19. Nov. 1804 heißt es u. a.: »Mein Zweck ist einzig dahin gerichtet, die bürgerliche Erziehung mit der moralisch-religiösen in die vollkommenste Harmonie zu bringen. Dieser Zweck ist mir heiliger als meine Person, und ich kann daher bei der Wahl der Mittel, ihn zu realisieren, mein Selbst unmöglich die Vorsprache führen lassen.«

Der Fürst kam übrigens, wie gleich hier erwähnt sei, der neuen Anstalt außerordentlich entgegen: er stellte nicht nur das Lokal zur Verfügung, er unterstützte sie auch mit Geld. Selbst bei nichtigen Dingen, wie ungenügender Holzlieferung seitens des Forstamts oder bei bevorstehender Einquartierung wandten sich Olivier und

Tillich direkt mit Eingaben an den Fürsten und stets wurden die Bitten erfüllt.

Pfingsten 1805 erfolgte die Übersiedlung nach Dessau. Die großen Fortschritte, die die Zöglinge unter Tillichs Leitung gemacht hatten, »die selbst die gespanntesten Erwartungen übertrafen«, bewog die Eltern, ihre Kinder mit nach Dessau ziehen zu lassen.

Von der neuen Anstalt erwartete man außerordentlich viel. So schreibt die Zeitung für die elegante Welt (1804, Nr. 139):

»Durch die Verbindung zweier so schätzbarer Pädagogen wird, aller Wahrscheinlichkeit nach, eine Anstalt geschaffen werden, die besonders als Pépinière für junge Lehrer und Erzieher, welche in den Geist der Pestalozzischen und Olivierschen Methode eindringen wollen, für Deutschland von Wichtigkeit seyn, und die zur Mode werdenden pädagogischen Reisen in die Schweiz überflüßig machen wird. Oliviers Ruf ist längst begründet. Aber auch Herr Prof. Tillich verdient das volle Vertrauen des Publikums; er besitzt Talent und gründliche Einsicht und Erfahrung in seinem Fache, die von seinem Streben, in der Pädagogik höhere, wissenschaftliche Ansichten zu gewinnen (Erziehern ist nur zu oft ein beschränkter Gesichtskreis eigen), den glücklichsten Beleg abgiebt; dabei Wärme für seinen Beruf, seltene Kinderfreundlichkeit und eine unermüdliche Tätigkeit. Ueberdem so hat er erst kürzlich noch auf einer Reise in die Schweiz, wo er sowohl Pestalozzi's Anstalt, als auch die Schul- und Erziehungsanstalten in Arau, Zürich, Bern, Heidelberg und Schnepfenthal genauer kennen zu lernen suchte, Erfahrungen eingesammelt, die diesem neuen Institut ohne Zweifel zu Gute kommen werden. Ich füge mit Freuden den Wunsch hinzu: daß gute Familien diese neue Anstalt, die sich unter so günstigen Aussichten für die Erziehung in Dessau eröffnet, wo zwar viel Aehnliches einst scheiterte, aber unter Umständen die schwerlich wieder-

kehren werden, auch scheitern mußte — ernstlich für ihre Kinder benutzen mögen. Spazier.«

Es leistete der Anstalt einen nicht geringen Vorschub, daß sie gleich mit einer Anzahl Zöglingen begann, die schon seit mehreren Jahren in Leipzig unter Tillichs unmittelbaren Leitung standen. Aber auch die höheren Kreise Dessaus schickten ihre Kinder in die neue Anstalt. 1806 hatte sie 18 Zöglinge und 22 Schüler, vier Lehrer, 1 Musik- und 1 Sprachlehrer. Bisweilen waren die Schüler in 2, manchmal in 4 Klassen geteilt. Olivier hatte den Elementarunterricht übernommen, Tillich »die Durchführung der Methode durchs Gebiet der Wissenschaften«. Unterstützt wurden sie dabei von Urbach und Friedenreich, später trat Richter ein.

In der Ankündigung des Instituts[1]) wurde ein doppelter Zweck angegeben: die rein praktische Darstellung einer durchaus konsequenten und durchgreifenden Unterrichtsmethode, und dann die Begründung einer planmäßigen intellektuellen und moralisch-religiösen Erziehung. Außerordentlich wertvoll für die Beurteilung dieser Zwecke ist die Begründung, die Tillich[2]) gibt:

»Ich weiß übrigens die intellektuelle Erziehung oder die Unterweisung von der moralisch-religiösen durchaus nicht zu trennen. Handeln muß man lernen, um moralisch; zart fühlen, um religiös zu sein. Die intellektuelle Bildung ist ein solches Gewöhnen zum geistigen Handeln; durch Beispiel und Gewöhnung zur Legalität wird über das Betragen gewacht; durch das Interesse an dem

[1]) Plan zu der neuen Erziehungs- und Lehranstalt, welche zu Ostern 1805 mit gnädigster Genehmigung und unter dem huldreichen Schutze Seiner Hochfürstlichen Durchlaucht des regierenden, allgemein verehrten Fürsten zu Deßau daselbst eröffnet werden soll, von D. Ferd. Olivier, Stifter u. Director, und D. Ernst Tillich, Professor u. Mitvorsteher derselben. Deßau 1805.

[2]) Nachricht von der neuen Erziehungs- und Lehranstalt zu Dessau. Beiträge zur Erziehungskunst. II. Bd. 2. Heft. 1806. S. 194 ff.

Schönen, Großen und Erhabenen das Gefühl kultiviert. Dies alles in möglichster Umfassung durchgeführt, ist Erziehung. Unterricht ist positive Tätigkeit, ist selbst Erziehung. Ohne ihn ist diese = 0.[1] Eine negative, das ist eine leidende bloß verwahrende Erziehung macht den Menschen selbst leidend. Eine positive, d. i. eine waffnende ist Unterweisung. Wir wollen aber den Menschen nicht bloß verwahren und ihn aus der Welt abziehen, unser Zweck ist ihn zu waffnen und in die Welt einzuführen, damit er sich selbst zu schützen wisse.«

Ob diese Ausführungen schon unter Einwirkung von *Herbarts* Allgemeiner Pädagogik, die Anfang des Jahres 1806 erschienen war, geschrieben wurden, oder ob Tillich den Herbartischen Satz vom erziehenden Unterricht antizipiert, läßt sich nicht entscheiden.

Die Lehrgegenstände hatte Tillich in zwei Hauptabteilungen geteilt: in historische und kombinierende, in extensiv und intensiv bildende. Diese beiden Zweige wurden immer gleichzeitig bearbeitet. In wissenschaftlicher Hinsicht teilte man die Gegenstände des Unterrichts in den mathematischen Kursus und in den historischen. Zu gleicher Zeit wurden immer nur zwei Gegenstände kultiviert, einer aus dem historischen, einer aus dem mathematischen Gebiet und zwar so lange, bis sie von dem Schüler allein, ohne Unterstützung anderer, bearbeitet werden können.

Zur Illustrierung dieser theoretischen Ausführungen Tillichs sei einiges Spezielle wiedergegeben: Deklamationen, Wortanalyse und Lesen [die Oliviersche Methode] füllten die 5 Stunden des Elementarunterrichts aus. In den sprachanalytischen und deklamatorischen Übungen war nur eine Klasse, in den Leseübungen waren die Elementarschüler in 2 Klassen geteilt.

---

[1]) *Herbart:* »Ich gestehe, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, sowie ich keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht usw.« (Allg. Päd., Ausg. v. *Th. Fritzsch*, S. 21. Ausg. von *v. Sallwürk*, S. 120).

Die älteren Schüler (von 9—12 Jahren) sind in dem betreffenden Halbjahr in Arithmetik und dem politisch-publizistischen Teil der Geschichte Deutschlands unterrichtet worden. Im ersten Fache waren sie in zwei Abteilungen geteilt, im zweiten vereinigt. Die Proben, die Tillich aus der Arithmetik angibt, verwickelte Aufgaben, die die Schüler in wenig Minuten gelöst hätten, müssen allerdings in Erstaunen setzen.

Der Geschichte waren täglich zwei Morgenstunden gewidmet. Von Pfingsten bis zum Oktober wurden folgende Stoffe in folgender Ordnung durchgenommen:

I. Veränderungen des Völker- und Länderbestandes Deutschlands von den jüngsten Zeiten an bis zu den ältesten.

Deutschlands Völker- und Länderbestand in folgenden Zeitmomenten:

a) vor 1801 (Lüneviller Fr.),
b) um 1648 (westfäl. Fr.),
c) von 1500—1520 (10 Kreise usw. usw.),
d) um 1356 (goldene Bulle),
e) 1040—50 (Deutschlands größte Macht),
f) gerade 911 (Deutschland als selbständiges Wahlreich),
g) 802 und 42 (Fränkische Monarchie),
h) um 500 (nach der großen Völkerwanderung).
i) Das freie Germanien zu Anfang der christlichen Zeitrechnung.

(Man sieht: Lange bevor *Fr. Kapp* und *Jacobi*[1]) sich um die Einführung der regressiven Behandlung der Geschichte sich bemüht haben, hat Tillich sie praktisch ausgeübt. Und lange vor *Karl Biedermann* führt er die Zöglinge von einem Höhepunkt der Geschichte zum andern.)

---

[1]) Vgl. *Kehr*, Geschichte der Methodik, 2. Bd., S. 120. Tillich ist dabei wie in andern Fächern übersehen.

II. Veränderungen der Regenten (von der fränkischen Monarchie bis auf unsere Zeiten):

Merowinger von 482—768,
Karolinger —911
usw.

III. Veränderungen der inneren politisch-statischen Verhältnisse des deutschen Reichskörpers. (Von den gegenwärtig zerstückelten und zerrissenen Staaten bis zur völlig unumschränkten Monarchie. Dieser Kursus geht abermals der Zeit nach rückwärts):

a) Das nördliche Germanien getrennt von dem südlichen durch die beiden großen Monarchien Österreich und Preußen.

b) Ausbildung des österreichischen,

c) Erhebung des preußischen Hauses.

d) Souveränität und Unabhängigkeit der Wahlfürsten, samt dem allmählichen Steigen ihres politischen Einflusses.

e) Unabhängigkeit der einzelnen Fürstenhäuser Deutschlands.

f) Deutschlands vier große National-Herzogtümer.

g) Deutschlands hierarchisch-politische Umwandlungen.

h) Monarchische Verfassung. Deutschlands Provinzen.

IV. Deutschland im Kampfe mit sich selbst und seinen Nachbarn: Innere und äußere Nationalkriege usw.

Die Methode, die Tillich beim Geschichtsunterricht anwendete, stimmt mit dem, was wir von ihm an anderen Orten von Unterrichtsgrundsätzen hören, nicht überein. Die Hauptmomente der Geschichte wurden tabellarisch zusammengestellt, dann vom Lehrer vorgesprochen, von den Schülern so lange wiederholt, bis sie es in einer bestimmten Form wiedergeben können. »Jedes Wort, das der Lehrer mehr spricht, als der Schüler behalten kann, achte ich für Zeit- und Atemverschwendung.« Für schwächere Schüler waren Nachhilfestunden angesetzt, den besseren Schülern war Gelegenheit gegeben, ihre Geschichtskunde durch Privatlektüre zu erweitern. Im

Winterhalbjahre sollten Sprache und Geometrie die beiden Hauptgegenstände des Unterrichts sein.

Neben den ernsten Wissenschaften ging die Übung einer mechanischen Kunstfertigkeit her: im Sommer Kalligraphie, im Winter Zeichnen. Die Erholungsstunden waren teils zu Singen und Musizieren, teils zu gymnastischen Übungen (Tanzen, Fechten, Reiten) bestimmt. Außerdem wurden Korb- und Papparbeiten und Drechseln getrieben.[1])

Der Religionsunterricht fiel zur Zeit der Abfassung des Berichts aus. Dafür wurde täglich eine religiöse Versammlung abgehalten und des Sonntags eine allgemeine »Sittenmusterung« damit verbunden.

Die Tillichsche Anstalt ließ sich dabei von dem Grundsatze leiten: »Religion kann nicht gelehrt, aber geweckt werden.« [2])

Später hat Tillich den Lehrplan seiner Anstalt theoretisch und praktisch noch weiter ausgebaut. Er wurde jedoch durch seinen frühen Tod an der Darstellung und Auseinandersetzung des Ganzen in allen seinen mannigfaltigen Zweigen gehindert.[3]) Einer seiner Schüler und Nachfolger im Amte, *K. S. A. Richter*[4]) († 1867), hat dies unternommen in dem oben zitierten Bericht usw. (Dessau 1810). Es werden darin drei Hauptgruppen

---

[1]) Hier noch zwei Stellen aus den Akten, die von Wichtigkeit sind:

»Die Kinder haben einen Zeichenmeister; sie müssen mechanische Arbeiten, Drechseln, Papparbeiten u. s. f. machen lernen, um körperliche Gewandtheit zu bekommen, dazu fehlen Werkzeuge, dazu fehlen Männer.« (Tillich an Olivier, Michaelis 1806.)

»Wir müssen durchaus einen Garten und einen gymnastischen Übungsplatz haben, auf welchem die nötigen Anstalten zur Betreibung der Gymnastik getroffen und die nötigen Gerätschaften angeschafft werden müssen.«

[2]) Bericht über die ganze innere und äußere Verfassung der Tillichschen Erziehungsanstalt zu Dessau von *K. S. A. Richter*, Direktor, Dessau im Februar 1810.

[3]) Ebenda S. 2.

[4]) Näheres über ihn bei *Hosäus* a. a. O. S. 128 ff.

unterschieden: mathematischer, historischer und Sprach-Unterricht. Dazu gesellen sich: Religion, Einführung in die Philosophie, mechanische und Kunstübungen.

In der Mathematik müssen die Schüler erst die 6 Übungsstufen, die noch genannt werden, durchlaufen, es schließt sich die Geometrie an, dann die Trigonometrie, Algebra, Logarithmen. Den Schlußstein bildet die angewandte Mathematik (mechanische, optische, astronomische Wissenschaften).

Die übrigen Naturwissenschaften werden zur historischen Gruppe der Unterrichtsfächer gezählt, ebenso die Geographie, die sich ebenso »zur Naturgeschichte verhält wie die allgemeine Geschichte zur Kulturgeschichte«. Während aber Zoologie, Botanik und Mineralogie in bestimmten Kursen absolviert wurden, wurde Botanik das ganze Jahr getrieben. Es existierte eine kleine botanische Gesellschaft im Institut.

Nächst dem mathematischen Unterricht wurde dem Sprachunterricht die meiste Aufmerksamkeit gewidmet. »Die Zahl,« sagt Tillich,[1]) »ist der Anfang des Denkens, sowie die Sprache der Anfang des Erkennens. Beide hängen innig zusammen, reichen schwesterlich sich die Hand, bis sie in eins sich auflösen (also: der Denker als Herr und Meister seiner Sprache!)« Auch im Sprachunterricht hatte sich ein der Entwicklung gemäßer Gang herausgebildet. Dieser mutet uns in seinen Anfängen ganz modern an:

I. Kursus. Er beginnt mit der Organbildung: Das Kind soll vorerst richtig aussprechen lernen. Nebenbei fangen die Kinder mit dem Schreiben an, auf einer Schiefertafel, ganz elementarisch mit Strichen und Figuren. (Also ein Vorkursus des Elementarunterrichts, wie er 100 Jahre später an manchen Schulen eingeführt wurde.)

[1]) Beiträge II. Bd., 1. Heft. S. 71. — Die hier entwickelten Gedanken hat Tillich dargelegt in seinem Buche: »Der Sprachunterricht als intensives Bildungsmittel.« (Leipzig 1803,) welches eine »Nachschrift« zu seinem Elementarbuch: »Der erste Unterricht« (Leipzig 1803) war.

II. Kursus. Im Lesen wird nach Olivier verfahren. »Dieser hat die Erlernung der Zeichen ungemein erleichtert, indem er Ton und Buchstaben in Übereinstimmung brachte und sie durch Kupfertafeln verdeutlichte.« Im Schreiben müssen die Kinder gleichzeitig mit dem Lesen die Buchstaben nach dem gerundeten lateinischen Alphabet nachbilden.

III. Kursus. Bildung der Sprachfähigkeit in 3 Stufen: 1. Erweiterung und Vervielfältigung des Wortschatzes. 2. Logische einfache Verbindung einzelner Wörter zu Sätzen. 3. Zusammenstellen, logisches Ordnen der Sätze zu Perioden. Dazu werden ausführliche Beispiele und Anweisungen gegeben.

IV. Kursus. Bildung richtigen Gedankenausdrucks nach gegebenem Stoffe: 1. Vorlesen und Nacherzählen. 2. Gedichte in Prosa wiedergeben. 3. Briefe.

V. Kursus. Übungen der Darstellung des Selbstgedachten und Selbstgefundenen: Beschreibungen bekannter Gegenstände, einer Reise usw. Von Übungen, die die Phantasie in Tätigkeit setzen, soll übergegangen werden zu Übungen des Verstandes.

VI. Kursus. Einführung in das Gebiet der Wissenschaftlichkeit: Untersuchungen historischen, psychologischen, moralischen Inhalts.

Von den fremden Sprachen wurden zu Tillichs Lebzeiten nur Französisch getrieben, während nach seinem Tode auch eine englische, lateinische und griechische Klasse errichtet wurden. Die Lehrgänge für die fremden Sprachen übergehen wir hier. —

Die kriegerischen Ereignisse des Jahres 1806 trafen die Anstalt schwer. Die Nahrungsmittelpreise stiegen beträchtlich, und die Kost wurde so einfach wie möglich eingerichtet. Besonders hatten die Eltern der Leipziger Zöglinge zu leiden. Am 18. Oktober war Marschall Davout

mit 42000 Franzosen in Leipzig eingerückt, und am 21. November wurde die Kontinentalsperre dekretiert.

Die Lasten, die dadurch den Leipzigern aufgebürdet wurden, werden in den Briefen geschildert. So schreibt z. B. Prof. Carus: »Hr. Prentzel hat bisher mit englischen Waren gehandelt. Die Gefahr, in der diese Kaufleute schweben, wissen Sie — — Die allgemeinen Requisitionen von Tuch ... noch abgerechnet. Die Buchhändler lavieren und stagnieren jetzt natürlich ebenfalls ganz.«

Der Buchhändler Leo spricht in einem Briefe vom 1. November 1806 über die traurigen Aussichten, da durch gänzliche Hemmung der Kommunikation durch fahrende Posten und Fuhren alle Mittel aufgehoben seien, nur das Nötige für künftig zu erwerben. Der Kaufmann John klagt über die durch äußerst drückende Kontributionen und unaufhörliche Einquartierungen zu erduldenden Lasten. So glaubten die Leipziger Eltern die Erziehungskosten für ihre Kinder nicht mehr aufbringen zu können und verlangten die Kinder zurück. Die Anstalt geriet dadurch in die Gefahr einzugehen. Da wandten sich die Eltern der Dessauer Kinder an den Fürsten, »bloß für die Nahrung der Leipziger Kinder bis etwa um Johannis des laufenden Jahres zu sorgen und dadurch den Fortbestand der nützlichen Anstalt zu bewirken«. Der immer hilfsbereite Fürst versagte nicht: er wies die Kammer an, dem Prof. Tillich 700 Taler zur Erhaltung seiner Anstalt auszuzahlen.[1]) »Ein seltner Fürst! In dieser Zeit doppelt selten!« schrieb Prof. Carus zurück, als ihm Tillich die freudige Kunde mitgeteilt hatte.

---

[1]) Angesichts dieser und der anderen hier mitgeteilten Tatsachen staatlicher Fürsorge und persönlicher Anteilnahme des edlen Fürsten und seiner Gemahlin an Tillichs Geschick kann ich *Fr. Wienecke* durchaus nicht beipflichten, wenn er (Päd. Zeitung 1907, S. 901) schreibt: »Das Urteil über Tillich würde anders lauten, ... wenn er ein Institut nicht in Dessau, sondern in Berlin gehabt hätte. Der Staat würde dann wohl ihm und seinem Institut dieselbe Aufmerksamkeit gewidmet haben wie Plamann....«

In einem Nekrologe wird diese Unterstützung mit den Prüfungen in Zusammenhang gebracht, denen der Hof beigewohnt habe. Die Leistungen der Schüler versetzten auch hier — wie in Leipzig — die Zuhörer in Erstaunen. »Nie wird Dessau« — schreibt die National-Zeitung der Deutschen — »jenes Examens vergessen, das Tillich ein Jahr nach Eröffnung des Instituts veranstaltete und bei dem die außerordentlichen Fertigkeiten selbst der 5- bis 6jährigen Kinder, nicht für den Augenblick erworben, deutlich hervorleuchteten.«

Eine Rede, die Tillich nach der ersten öffentlichen Prüfung gehalten hat, ist abgedruckt in *Guts Muths'* Zeitschrift für Pädagogik usw. 1806, 2. Bd., S. 335 ff. Daraus sind einige Stellen bemerkenswert: »Möchten Sie nicht die Resultate ansehn als abhängig von unsern Personen, sondern vielmehr als notwendige Folge des methodischen Verfahrens! Auf die Resultate legen wir einen viel geringern Wert, als auf die Art und Weise, wie sie erzeugt wurden.« Den Vorwurf einer allzugroßen Anstrengung der Kinder[1]) weist er zurück. Seine Zöglinge hätten körperlich nicht nur nichts verloren, sondern vielmehr gewonnen. »Aber davon abgesehen ... Was trübt den natürlichen Frohsinn der Kinder,

---

[1]) Ein Ausspruch Tillichs, der in das Bild, welches wir von ihm gewonnen haben, nicht recht passen will, soll nicht verschwiegen werden. *W. von Türk* erzählt in seiner Selbstbiographie (Leben und Wirken W. v. Türks, Potsdam 1859, S. 25): »Als ich einst [1804] dem Unterrichte [Tillichs in Leipzig] seiner noch sehr jungen Zöglinge beigewohnt, fragte er mich, wie ich damit zufrieden sei. Ich erwiderte, daß es mir scheine, er führe die Kinder für ihr Alter zu weit, und diese frühe Ausbildung .... geschehe vielleicht zum Nachteil der Gesundheit der Kinder. Er entgegnete: Wenn es sich darum handelt, eine für die Wissenschaft wichtige Idee durchzuführen, da kommt es auf ein Paar Kinder nicht an. Ich entgegnete, daß bei der Erziehung immer das Kind der Zweck sein müsse und daß ich jede Methode mißbilligen müsse, welche nicht das Kind, sondern nur das Wissen berücksichtige, selbst auf Gefahr der Gesundheit des Kindes.«

was hindert hauptsächlich ihr moralisches und physisches Gedeihen? Es ist die Leere, in welcher wir sorglos die zartere Seele lassen; eine Leere, die ausgefüllt werden muß, und die wir säumen auszufüllen, bis sie sich selbst füllt mit unnützen Gedanken, Worten und Taten ... Wir müssen künstliche Mittel anwenden, um das Interesse der Kinder zu gewinnen, das sich von selbst gewinnt, wenn Tätigkeit aufgeregt und der Gegenstand derselben gegeben ist ... Das jugendliche Leben ist zwar zart, aber ernst ist seine Bestimmung und verlangt eine ernste Behandlung. Vor den Schranken des Menschenlebens darf das zartere Alter nicht verwahrt, sie müssen ihm vielmehr bekannt und fühlbar werden; außerdem steht nichts geringeres zu befürchten, als daß der Jüngling Freiheit mit Zügellosigkeit verwechseln und jene verlieren werde, weil er diese begehrt.« —

Aber auch die Erfolge des Erziehers Tillich waren außerordentlich große. Tillich war eine Pestalozzi-Natur. Die folgenden Worte, die er Michaelis 1806 an Olivier schrieb, charakterisieren seine Gesinnung deutlich: »Mein Sinnen geht auf eins, darum ist es so schwer mit andern zu vereinen. Ich habe müssen die süßesten Gefühle unterdrücken, und Empfindungen erkalten, die menschlich sind und menschlich machen, um nur für meine kleine Welt warm zu bleiben. Darum muß ich auch jetzt Verzicht leisten auf manches angenehme Gefühl.«

Für seine Zöglinge war ihm kein Opfer zu groß. Vom Bette eines Scharlachkranken wich er z. B. Tag und Nacht nicht. So können wir wohl die Verehrung verstehen, die ihm als dem zweiten Vater von den Schülern zu teil wurde, und die Anerkennung, die ihm auch die Eltern zollten. Als es sich darum handelte, das Institut in Dessau zu erhalten, wurden ihm unter vielen anderen folgende zwei Zeugnisse ausgestellt, das erste ist vom Kabinetsrat *A. von Rode*, das andere vom Oberhofmeister *von Berenhorst.*

»Seitdem meine beiden älteren Söhne die Lehrstunden des Herrn Professors *Tillich* besuchen, sind sie von einem ganz andern Geist belebt. Sie sind selbständig. Sie denken. Das Lernen ist ihnen eine wichtige, angenehme Angelegenheit. Mit Freuden verlassen sie schon früh ihr Lager, um ja keinen Augenblick später als 7 Uhr im Institute zu erscheinen. Mittags haben sie kaum den letzten Bissen im Munde, als sie schon wieder zu ihren Lehrstunden eilen. Zum Vesperbrote kommen sie nur im Sprunge und verzehren es oft noch halb schon wieder auf der Rückkehr. Abends endlich, immer erst nach 8 Uhr, kehren sie munter und fröhlich nach Hause zurück. Während sie sich nun mit ihren jüngeren Brüdern unbefangen kindischen Zeitvertreiben überlassen; beim Abendessen, bei ihren Unterhaltungen mit Vater und Mutter: blickt aus allen ihren Äußerungen eine so sichtbar freudige Zufriedenheit mit ihrer Existenz bei Tillich hervor; sie verraten ein so erhebendes Selbstbewußtsein ihrer gut und vergnügt angewandten Zeit.... ja, werden beim Namen Tillich gleichsam elektrisiert: Daß, bei der dankbarsten Verehrung ihres Lehrers, ich blos, was die strenge Pflicht gebeut, zu thun glaube, wenn ich hier nur schlechthin jene Thatsachen erzähle. Welches bessere Zeugniß, welches größere Lob könnte ich diesem seltenen Manne erteilen! Ich weiß nichts hinzuzusetzen, als den aus beängstigtem Herzen ausgesprochenen Wunsch: daß alle Väter, denen es um das jetzige und künftige Wohl ihrer Kinder zu thun ist, jetzt mit mir ihre Bitte zu unserm Landesvater erheben mögen, uns dieses unschätzbare Kleinod eigen zu machen. Eine künftige, in moralischer und physischer Hinsicht bessere Generation wird dafür Sein Lohn sein.

Dessau, den 1. März 1806. Der Cabinetsrath *von Rode*.«

»Ich habe bei meinem Sohne Hauslehrer gehabt, selbst an ihm gearbeitet, und endlich denselben vier Monate lang in die Hauptschule geschickt. — Der Erfolg war, daß seine Fortschritte mich in keinem Fache befriedigten:

es fehlte ihm an Liebe und Lust zum Lernen. Diese Lust hat ihm Herr Professor Tillich einzuflößen gewußt. Er liebt diesen seinen Lehrer innig, hängt an ihm und verehrt ihn. Seit abermals vier Monaten, da mein Sohn dem Tillichschen Institute angehört, haben sich seine Menschheit und sein ganzer Charakter gebessert, der Verstand gehet ihm auf, es beginnt in seinem Kopfe Tag zu werden und er ist seines Lebens froh.... Das Gleiche vernehme ich von jedem seiner Mitschüler. Herr Professor Tillich liebt alle diese Knaben wie ein zweyter Vater und opfert ihnen, man darf wohl sagen, sein Leben. Unser Dessau gefällt ihm, nur gedrungen würde er dasselbe verlassen und dann wäre all das Gute, was er bereits gestiftet hat und sicherlich noch in der Zukunft stiften wird, verlohren. Ich, für meine Person, würde in die größte Verlegenheit geraten und gewissermaßen untröstbar sein. Den 2. März 1806. *Berenhorst.*«

Ähnlich lautet ein Zeugnis des Majors *von Knebel.*

Die Frage liegt nahe: Was wurde ihm für seine Mühe? Den Akten liegt eine Bilanz über die Einnahmen und Ausgaben des Jahres 1805 bei. Danach betrug der Überschuß 252 Taler, die den vier Mitgliedern des Kollegiums als Gehalt verblieben! Auch hier zeigte sich seine edle Gesinnung. »Der in dieser Hinsicht so sorglose Tillich stützt sich auf seinen sauern Erwerb durch die Schriftstellerei, aber wir ...« heißt es in einem Schreiben seines Gehilfen Friedenreich an Olivier.

Leider brachen sehr bald zwischen Olivier und Tillich Zwistigkeiten aus; die bei so verschiedenen Naturen eigentlich vorauszusehen waren. »*Tillich*, karg in Worten und verschwenderich in der That, belegte sein Werk durch den Erfolg. *Olivier*, unerschöpflich in Worten, leistet nichts; mit dem ersten Blendschein hört all sein Wirken auf, dann substituiert er seinen 13jährigen Sohn oder seinen Famulanten.« (Worte des Kabinetsrats von Rode.) Auf Oliviers Veranlassung wurde vom Fürsten

eine Kommission eingesetzt, die die »Irrung« untersuchen und beilegen sollte. Diesem Streite, der dem armen Tillich die letzte Zeit seines Lebens arg verbitterte, verdanken wir eine Anzahl Aktenstücke, die im Zerbster Staatsarchiv liegen und für die Darstellung und Beurteilung von Tillichs Wirken außerordentlich wertvoll sind. Obwohl die Kommission die Trennung nicht anerkannte,[1] leitete doch Tillich die Anstalt fortan allein, unterstützt von Friedenreich und Richter. —

Der Wunsch, den *Spazier* in der Zeitung für die elegante Welt ausgesprochen hatte, erfüllte sich: Das Dessauer Institut wurde auch eine Pflanzschule für junge Lehrer und Erzieher. *Fr. Wienecke*, der in der Päd. Zeitung (1907, Nr. 44) namentlich Tillichs Einfluß auf das Berliner Schulwesen zeigt, berichtet darüber: »Wie einst die Berliner Parochialschullehrer und Schulvorsteher nach Reckahn gepilgert waren, um als Hospitanten und Auskultanten zu sehen, zu hören und zu lernen, so eilten sie jetzt in den Sommer- und Herbstferien 1805 und 1806 nach Dessau, um die Methode des großen Volkspädagogen [Pestalozzi] kennen zu lernen und dann praktisch zu gestalten. Insbesondere waren Vorsteher von Knabeninstituten die Besucher, wie Krüger (Jüdenstraße), Benediktus (Breitestraße), Bartels (Brüderstraße), Messow (Kronenstraße) und vor allem der geniale Parochialschullehrer Joh. Fr. Michaelis, der Begründer des Seminars für Lehrer an niederen Schulen in Städten. Wie einst

---

[1]) Den Verlauf des Streites hat *Hosäus* ausführlich dargestellt. Dort befindet sich auch Näheres über Friedenreich und Richter, sowie die ferneren Schicksale des Tillichschen Instituts. Zur Ergänzung dessen, was Hosäus mitteilt, sei noch verwiesen auf: *Israel*, Pestalozzis Bibliographie III. S. 360: »Nachricht, daß v. Türk sich mit Pestalozzi vereinige. Einen Antrag des Fürsten von Dessau des verstorbenen Tillichs Erziehungsanstalt zu übernehmen, habe er abgelehnt. Allg. Ztg. 1808, Nr. 95 vom 4. April.« Ferner auf »Leben und Wirken W. v. Türks« (Potsdam 1859), wo von dem Gehilfen Tillichs Urbach erzählt wird, der erst in Oldenburg, dann in Bremen im Sinne des Meisters tätig war.

Bruns, so war auch Tillich trotz geschwächter Gesundheit in der liebenswürdigsten Weise bereit, die Meinungen über Pestalozzi zu klären und zu erklären, was in Theorie und Praxis unverständlich war.... Die Besucher rühmten nicht nur Tillichs Erfolge, sondern auch seine Klarheit und Schärfe, seine Freundlichkeit und Bereitwilligkeit.«

Ob nun freilich die reine Lehre Pestalozzis es war, die den Besuchern vermittelt wurde, ist nach dem Obengesagten kaum anzunehmen. Tillich hatte sich, obwohl natürlich der Einfluß Pestalozzis ebensowenig geleugnet werden kann wie der der Philanthropen, eine eigene pädagogische Meinung gebildet. Namentlich aber ging er in der Praxis eigne neue Bahnen. Sicher ist, daß sich die zahlreichen Besucher der Tillichschen Anstalt an dem heiligen Feuer der Begeisterung, das in Tillich glühte, für das eigene Erziehungsgeschäft erwärmten, und daß wohl auch in manchem eine ähnliche innere Flamme entzündet wurde.

V. Die literarische Wirksamkeit.

Noch nachhaltiger aber war die Wirkung, die von seinen Büchern und Aufsätzen ausging; denn neben seiner Lehr- und Erziehertätigkeit hat Tillich eine schriftstellerische Tätigkeit entfaltet, die uns in ihrem Umfange und in ihrem Erfolge in größtes Erstaunen setzen muß. Der zweiundzwanzigjährige Tillich trat zunächst mit einem Elementarbuch hervor: »Der erste Unterricht«, [1]) das Fibel, Lese- und Sprachbuch war. Mit ihm zugleich erschien: »Der Sprachunterricht als intensives Bildungsmittel. Eine Nachschrift an die Lehrer des ersten Unterrichts,« [2]) in der er seine Grundsätze über den Elementarunterricht entwickelt. Sie enthält zunächst eine »kurze psychologische Deduktion des ersten Unter-

---

[1]) Leipzig 1803. 287 S. 8°.
[2]) 60 S. 8°. — 2. Aufl. 1813.

richts«. Der Unterricht — führt Tillich aus — muß unterworfen sein den allgemeinen Entwicklungsgesetzen des menschlichen Geistes. Die Sprache ist einzig mögliches Bildungsmittel. Ihr Entfalten hält mit der Entwicklung des Geistes gleichen Schritt. Der Unterricht hat diese notwendige Beziehung genau zu beachten. Seiner Natur nach geht der Mensch in seiner Entwicklung einen und denselben Gang, dem auch der Lehrer zu folgen hat. Das erste ist die Organbildung, die Geschicktmachung der Organe, gegebene Töne bestimmt nachzubilden. Nun folgt der oben (S. 25) beschriebene Gang. Die Bücher fanden großen Beifall, wie aus den Kritiken hervorgeht.[1] *Hergang* rechnet das Lesebuch noch 1847 »zu den brauchbarsten Schulschriften«. Dieses Buch ist noch öfter aufgelegt worden. Ganz im Tillichschen Geiste bearbeitete es *Ernst Gottlob Friedenreich*, ein Mitarbeiter Tillichs in Leipzig und Dessau.[2] Der Direktor der höheren Bürgerschule in Frankfurt a. d. O., *K. W. Wiecke,* hat es dann in einer vierten Auflage 1843 wieder herausgegeben.

1805 erschienen Tillichs »Grundregeln der Schön- und Rechtschreibkunst. Mit zwei Tabellen für das lateinische und deutsche Alphabet, gezeichnet von Irmisch.« Diese Tabellen sind leider nicht zu erlangen gewesen. Nach *Zschille*[3]) ging Tillich, wie überall, so auch hier von »echt elemen-

[1]) Vgl. Neue allg. deutsche Bibliothek. Bd. 88. S. 247 ff.

[2]) Erster Teil, Leipzig 1809, 2. Teil 1811. — 3. Aufl. 1825. *Israel* erwähnt (Pestalozzi-Bibliographie I, 170), »daß in Iferten das ‚Erste Lesebuch für Kinder von Tillich 1809‘ eingeführt war, da sich die Anstalt der Arbeiten zu bedienen pflegte, an denen sie einigen Anteil hatte.« — Hierzu ist zu bemerken, daß sich gerade in diesem »ersten Lesebuch« Oliviers Einfluß mehr geltend macht als der des großen Schweizers. Ja, Tillich stellt sich im »Sprachunterricht« und in den »Grundregeln der Schön- und Rechtschreibekunst« mehrfach in Gegensatz zu Pestalozzi, und er beruft sich in beiden Büchern öfter auf Olivier.

[3]) *Hergangs* Pädagogische Real-Encyklopädie II. Bd., S. 580.

tarischen Grundsätzen« aus. Das Schreiben jedoch »bloß als Lückenbüßer für müßige Zwischenstunden betrachtet wissen zu wollen, kann nicht gebilligt werden. Da traut er seinem Rhomboidennetz ... zu viel zu.« [1])

In Gemeinschaft mit dem Professor der Philosophie Christian Weiß [2]) gab dann Tillich die »Beiträge zur Erziehungskunst, zu Vervollkommnung sowohl ihrer Grundsätze als ihrer Methode«, heraus. In dieser Zeitschrift sollte »das Interesse des experimentierenden Verfahrens sowohl als der wissenschaftlichen Erkenntnis möglichst befördert werden« (1. Bd., S. XII). Ihre Tendenz war, »eine durchgreifende wissenschaftliche Bearbeitung der Pädagogik zu begründen« (2. Bd., S. V). Tillich wollte zugleich erörtern, inwiefern er mit Pestalozzi übereinstimme und aus welchen Gründen er von ihm abweiche.

Von der Zeitschrift sind nur 2 Bände in je 2 Heften erschienen (Leipzig 1803 und 1806 bei Heinrich Gräff). Andere Angaben sind dahin zu berichtigen, z. B. Allg. D. Biogr. Bd. 41, 561. Die Mehrzahl der Aufsätze rühren von Tillich her. Es sind folgende:

Ausführliche Analyse von Pestalozzis Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. (I. Bd., S. 68--112 und 221 bis 265.)

Über den eigentümlichen Charakter der Pestalozzischen Lehrart. (I. Bd., S. 338—361.)

---

[1]) Die Bücherverzeichnisse jener Zeit führen noch ein anderes Buch auf, welches ich nicht zu erlangen vermochte: »Wie ist der Unterricht in der Sprache einzurichten, um ohne Grammatik Sprachfertigkeit und Sprachrichtigkeit (worin auch Orthographie mit begriffen ist) mit der Richtigkeit im Denken auf das innigste zu verbinden, und Beides in einer Stufenfolge fortzuführen?« Leipzig 1803. 8°.

[2]) *Christian Weiß*, geb. 26. Mai 1774 in Taucha, Schüler Heydenreichs, Platners, Rosenmüllers, wurde 1801 a. o. Prof. der Philosophie an der Universität Leipzig, 1805 am Lyceum zu Fulda, 1808 Direktor der Bürgerschule in Naumburg, 1816 Regierungs- und Schulrat in Merseburg, gest. 1853. (*M. Heinze*, Allg. D. Biogr. 41, 561.)

Unterhaltung einiger Mütter über die Erziehung ihrer Kinder. (I. Bd., S. 113—141.)

Wissenschaftliche Darstellung der arithmetischen und geometrischen Anschauung mit Rücksicht auf den mathematischen Elementarunterricht. (II. Bd., 1. Heft, S. 1—74 und 2. Heft, 127—169.)

Über die Entstehung und Ausbildung der Mutterliebe und ihren Einfluß auf die Bildung des Kindes. (II. Bd., 1. Heft, S. 145—168.)

Einige psychologisch-pädagogische Bemerkungen über die Schädellehre des Herrn Dr. Gall. (II. Bd., 2. Heft, S. 169—194.)

Eine Anzahl Rezensionen — namentlich über Pestalozzi-Schriften und historische Notizen (Nachrichten über Erziehungsanstalten usw.).

Auch der »Zeitung für die elegante Welt«, die damals unter Spaziers Leitung als belletristisches Organ in Deutschland eine hervorragende Stellung einnahm, hat Tillich viele Beiträge geliefert. So berichtet er über seine Reise in die Schweiz oder nimmt Stellung zu einzelnen Erziehungs- und Tagesfragen. Er gibt Proben seines Scharfsinns und seiner tiefen philosophischen Bildung. Unvergessen aber sei ihm vor allem, daß er in der Zeit des großen nationalen Unglücks auch des darniederliegenden Vaterlandes und der Pflege des Patriotismus gedacht hat.

Hier mögen einige der von Tillich bearbeiteten Aufsätze aufgezählt sein:

»Über die mnemonischen Versuche des Hrn. Duchet, im Leipziger Museum.« (1804, Nr. 108.)

(Tillich berichtet hier über die fabelhaften Gedächnisleistungen eines Hrn. Duchet, die er mit Hilfe der Methode des Hrn. von Aretin vollbrachte.)

Noch etwas über Gedächtniskunst, auf Veranlassung der mnemonischen Versuche des Herrn Prediger Kästner in Leipzig. (1804, Nr. 136.)

Dürfen Kinder Schauspiele besuchen? (1804, Nr. 50.)

Deutsche Sprache. An Herrn Julius von S. (1804, Nr. 62.)

Einige Gedanken über Schicksal und Bestimmung. (1806, Nr. 52.) Zum Teil wohl gegen Napoleon gerichtet!

Einige Gedanken über unsere Vorstellung vom Flug der Zeit. (1805, Nr. 7.)

Über die Propheten der Juden. (1806, Nr. 113.)

»Sie suchten erschlaffende Kräfte zu stärken, die Energie des Volks zu erhalten, und den Nazionalstolz zu veredeln, indem sie ihn auf Gefühle des persönlichen Werthes stützten. Sie waren die Heilande ihres Zeitalters, auf deren Stimme das Volk hörte und deren Sprache es verstand. Daher wirkten sie allgemeiner als die besten Schriftsteller der neuern Zeiten. Wozu die Grübeleien späterer Jahrhunderte sie stempelte, dafür hielten sie sich selbst nicht. Sie standen zu hoch, als daß sie sich selbst getäuscht hätten, und um sich zu heben, wollten sich nicht andere blenden, sondern ihnen vielmehr die Augen öffnen.«

Einige Gedanken über Patriotismus. (1806, Nr. 1, 2, 3.)

»Mag die gegenwärtige Katastrophe der europäischen Welt von neuem und für immer Vaterlandsliebe in einer jeden Brust entstammen. Die allgemeine Stimmung ist dann mit den unsäglichen Drangsalen der Völker nicht zu teuer erkauft.

Germanier, Euer Vaterland reicht so weit, als die deutsche Zunge und der deutsche Edelmuth. Im Norden Eurer Gränzen glänzt prächtig und groß ein Scepter und ein Gesetzbuch, das der Hermannen würdig ist. Achtet auf die Winke der Zeit und den großen Gang des Schicksals der Völker!« —

Den Schluß und die Krone von Tillichs literarischer Tätigkeit bilden die mathematischen Lehrbücher. Sein »Allgemeines Lehrbuch der Arithmetik«, Leipzig 1806, oder »Anleitung zur Rechenkunst für jedermann« übergab er den deutschen Lehrern mit den Worten:

»Lehrer, von Mut und Kraft beseelt, ergreift den Faden, der Euch gegeben wird! Von dem Hauche aus lebendigen Seelen erwartet der tote Buchstabe Geist und Leben. Durch Euch und durch dieses natürliche Kunstmittel wird auch der Geist in dem Zögling sich regen. — Lehrer und Erzieher, ohne Euch ist mein Tun nichts, durch Euch kann es alles werden!«

Das Buch wurde von Tillich bearbeitet, als er nach Dessau übersiedelte. In jene Zeit fiel auch der Tod seines Bruders. So kam es, daß das Buch einige Lücken und viele nicht sorgfältig genug bearbeitete Abschnitte enthielt und durch viele Druckfehler entstellt wurde.

Es folgte 1807 das »Lehrbuch der Geometrie«.[1]) Dann beschäftigte sich Tillich noch mit dem zweiten Teile[2]) seines arithmetischen Lehrbuchs, welches die Anwendung der Zahl zeigen sollte. Auch mit anderen großen Plänen trug er sich: u. a. mit einer wissenschaftlichen Darstellung und Klassifikation des mathematischen Lehrcyklus. Da nahm ihm der Tod die Feder aus der nimmermüden Hand.[3])

Durch sein vorbildliches Wirken in Dessau und durch seine literarische Tätigkeit hat Tillich den Unterrichtsbetrieb in vielen deutschen Schulen wesentlich verändert Eine interessante Aufgabe wäre es, an der Hand der Schulbücher, der Schulprogramme und Lehrpläne aus den ersten Dezennien des 19. Jahrhunderts einmal zu zeigen, wieweit die Unterrichtspraxis durch Tillich in andere Bahnen gelenkt wurde. Fr. Wienecke hat in dem oben (S. 31) zitierten Aufsatz einen Anfang damit gemacht.

---

[1]) *Schmidt*, Anhalt. Schriftsteller-Lexikon, führt noch auf: »Lehrbuch der geometrischen Verhältnisse oder die Mathematik elementarisch behandelt und in bestimmten Reihenfolgen von Übungen praktisch dargestellt.« 1806, gr. 8. Das Buch ist nicht aufzufinden gewesen. Ich nehme an, daß es das erste Heft des Lehrbuchs der Geometrie ist.

[2]) Diesen übernahm dann *Lindner*, der Tillichs Lehrbuch verbessert in 2. Aufl. (1820) und 3. Aufl. (1836) herausgab.

[3]) Zu erwähnen wären auch noch die Rezensionen in der Halleschen und in der Jenaer Literaturzeitung, ferner in Kilians Georgia, Jahrg. 1806, Mai: »Was macht ein Volk zur Nation?« — In den Akten befindet sich auch eine Stelle, in der er von den Personen spricht, mit denen er literarisch an der Herausgabe des *Bayle* verbunden war. Unzweifelhaft handelt es sich dabei um: »*P. Bayle, Dictionnaire, histoire et critique.*« *Redigé par une Société. Tom. I—IV.* Leipzig 1801—04.

VI. Die Reform des mathematischen Unterrichts.

a) Der Rechenunterricht.

Von Tillichs umfassender Tätigkeit ist im allgemeinen nichts weiter bekannt als seine Verdienste um den Rechenunterricht. Sie sind des öfteren in eingehender Weise dargestellt worden.[1]) Dabei hat man sich freilich ausschließlich an seine Lehrbücher gehalten. Die außerordentlich gehaltvolle theoretische Arbeit in den »Beiträgen« usw. ist nirgends berücksichtigt worden. Auch hier kann nur darauf hingewiesen werden. Sie betitelt sich: »Wissenschaftliche Darstellung der arithmetischen und geometrischen Anschauung, mit Rücksicht auf den mathematischen Elementarunterricht.« Für seine Rechenmethode hat er darin sechs Übungsstufen abgeleitet, die der Zögling zu betreten habe:

1. Er zieht sich von den Gegenständen den Begriff der Einheit ab und fixiert diesen als absolutes Element des Zählens.

2. Durch mannigfaltige Zusammensetzung und Auflösung dieses Elementes wird er sich der quantitativen Mannigfaltigkeit bewußt.

3. Er lernt mannigfaltig getrennte Größen verbinden zu einer Einheit, dem er sie als ein Faktum des Bewußtseins auffaßt, er vereinigt also an sich verschiedene Vorstellungen zur Einheit des Bewußtseins.

4. Er lernt mannigfaltig getrennte Größen selbständig zusammenstellen und so erzeugen sich in ihm Verhältnisse, die er vielfach ändern kann.

5. Aus dem Zusammenstellen mannigfaltiger Verhältnisse der Größen erzeugt er neue Produkte in sich, die als Resultate dieser Kombinationen hervorgingen. Es gesellen Vorstellungen sich zu Vorstellungen und erzeugen

---

[1]) Vgl. *E. Jänicke*, Geschichte der Methodik des Rechenunterunterrichts (III. Bd. von *Kehrs* Geschichte der Methodik. Gotha 1888.) — *B. Hartmann*, Der Rechenunterricht in der deutschen Volksschule u. a.

Begriffe, die als Einheiten, nicht mehr als Einzelheiten in ihm vorhanden sind.

6. Die weitere Verkettung der Größenverhältnisse und die reine Kombination und Analyse der Zahlen werden Faktoren höherer Einheiten; es erzeugen nach den Begriffen sich Ideen, die als höchste Potenz aller kombinatorischen Tätigkeit dastehen. So wächst aus einem kleinen Samenkorn der Baum der Erkenntnis. Aus dem Sinnlichen potenziert sich der Mensch höher hinauf zum rein geistigen Wesen.

In der Praxis des Rechenunterrichts gilt Tillich als »Träger Pestalozzischer Rechenideen«, als »bedeutendster Pestalozzianer auf dem Gebiete des Rechnens«. Daß solche Bezeichnungen aber nicht ganz zutreffend sind, hat ein früherer Mitarbeiter Tillichs bereits in den Jahren 1811 und 1821 [1]) nachgewiesen. Professor *Lindner* gibt über die Entstehungsgeschichte des Rechenbuchs folgenden authentischen Aufschluß:

»Für eine Darstellung der Arithmetik als Bildungsmittel haben zuerst Pestalozzi, vorzüglich aber Tillich die ersten Versuche gegeben.... Geleitet von Pestalozzis Ideen, noch mehr aber von den Ideen, welche Jacob Wagner in seinen philosophischen Schriften über Mathematik niedergelegt hat, bearbeitete fast zu gleicher Zeit [wie Krüsi] Tillich die Arithmetik als Bildungsmittel für den Unterricht.... Gleich nach Erscheinen des Buches: ‚Wie Gertrud ihre Kinder lehrt' arbeitete er an einem arithmetischen Lehrbuche, welches er zunächst für seine Zöglinge bestimmte. Im Ganzen war er der Ansicht gefolgt, welche Pestalozzi in der Gertrud angedeutet hatte (man sieht, wie eine und dieselbe Idee zwei ganz verschiedene Bearbeitungen der Zahl veranlaßte). Als aber die Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse den Erwartungen Tillichs nicht entsprach —

---

[1]) Neue Leipziger Lit. Ztg. 1811, IV., 11, 12, 13. — Vorrede zur 2. Auflage von Tillichs Lehrbuch der Arithmetik. Leipzig 1821.

selbst den von Pestalozzi in der Gertrud aufgestellten Ideen von der Zahl nicht Genüge leistete, und der aus der Schweiz zurückkehrende Dr. Ziemßen aus Greifswalde.... Tillich und seine Gehilfen, unter welchen auch ich mich befand, in die Anschauungen der Pestalozzischen Rechenübungen setzte, welche aber keineswegs Tillichs Beifall hatten, so entschloß sich Tillich zur öffentlichen Bekanntmachung seines methodischen Verfahrens. Seine Bearbeitung der Zahl erschien unter dem Titel: ‚Allgemeines Lehrbuch der Arithmetik oder Anleitung zur Rechenkunst für Jedermann' (Leipzig 1806). Das Werk bestand aus 3 Teilen: die erste enthielt: Anleitung zum natürlichen oder Kopfrechnen nach kombinatorischen Grundsätzen; die zweite: Anleitung zum schriftlichen Rechnen; die dritte: Methodenlehre oder ausführliche Darlegung der Stufenfolge von arithmetischen Übungen und Beschreibung des methodischen Verfahrens....«

Aus der Vergleichung des Tillichschen arithmetischen Systems und der Pestalozzischen Anschauungslehre, welche Lindner in der Neuen Leipziger Literaturzeitung (1811, IV., Nr. 11, 12, 13) gibt, geht hervor, »daß Tillich die Arithmetik nicht sowohl pädagogisch (insofern sie als Bildungsmittel im Unterrichte betrachtet wird), sondern auch wissenschaftlich zugleich und zwar so bearbeitet hat, daß er beiden Zwecken als einer harmonischen Einheit völlig Gnüge leistete. Seine Übungen sind ganz den pädagogischen Zwecken angemessen und beeinträchtigen nicht die Gesetze der werdenden Wissenschaft, was doch bei Pestalozzis Elementarbüchern der Fall ist, wo bloß auf den methodischen Gang für die Bedürfnisse des Unterrichts Rücksicht genommen, keineswegs aber der genetische Gang der Wissenschaft selbst beachtet worden ist.« Es ist demnach klar — wie Lindner mit Recht gegen Niemeyer bemerkt —, daß Tillichs Methode kein bloß abgekürzter Gang der Pestalozzischen Methode, sondern eine der Pestalozzischen Form ganz entgegengesetzte Darstellung der Zahl ist,

obgleich beiden Formen dieselbe Hauptidee zu Grunde liegt.

Erst lange nach seinem Tode freilich sollte das Tillichsche Verfahren allgemeine Verbreitung finden. Zwar stehen die nachfolgenden Methodiker, wie Jänicke mit Recht hervorhebt,[1] zum großen Teil auf Tillichs Schultern, aber gerade in die Volksschule, für die sie doch zuerst bestimmt war, drang die Methode ziemlich spät ein. Erst 1821 machte sich eine 2. Auflage nötig und noch 1834 klagt *Ewich* in Barmen, daß das Buch noch lange nicht allgemein genug bekannt sei.[2]

Durch zwei Kanäle wurde dann das Tillichsche Verfahren in die Gegenwart geleitet. Wilhelm Harnisch, dessen Prinzipien auf dem Gebiete des Rechenunterrichts wohl heute noch festgehalten werden, beruft sich ausdrücklich auf Tillich: »Der Umstand,« schreibt er,[3] »daß ich schon als Hauslehrer oder vielmehr als Student mit Tillichs Rechenbuch bekannt geworden war, bewirkte, daß ich nie vollständig in das Pestalozzische auflösende Verfahren und in die Joseph Schmidschen Weitläuftigkeiten einging.« Auch im *Stoy*schen akademisch-pädagogischen Seminar zu Jena kam man wieder auf Tillich zurück, wie die Arbeiten von Göpfert, Bräutigam und Schneyer[4]) beweisen. Altmeister Stoy bezeichnet Tillichs Lehrbuch als »ein Muster eines mit psychologischer Gewissenhaftigkeit und Feinheit angelegten Lehrganges für den Rechenunterricht.«[5]

b) Der Tillichsche Rechenkasten.

Durch den Rechenkasten ist Tillichs Name weitesten Kreisen bekannt geworden. Meist ist dieses Veranschau-

[1]) A. a. O. S. 81.

[2]) Aphorismen und Fragmente über den Unterricht im Kopfrechnen. Den Manen Tillichs geweiht. Allgemeine Schulzeitung 1834, 41 und 42; cf. ferner 1829, Nr. 21 ff.

[3]) *Jänicke*, a. a. O. S. 93.

[4]) S. *Hartmann*, a. a. O. S. 66.

[5]) Ebenda S. 324.

lichungsmittel das einzige, was man von Tillich kennt. Rechenmaschinen wurden am Anfange des 19. Jahrhunderts mehrere erfunden. Bekannt ist z. B. die von Olivier, der übrigens behauptete, Tillich habe seine Rechenmaschine ihm nachgebildet. Dies wurde aber von Tillich und seinen Gehilfen entschieden in Abrede gestellt. Tillich hat seinen Apparat selbst folgendermaßen beschrieben:[1] »Diese einfache Rechenmaschine besteht nämlich dem Wesentlichen nach aus hundert verschiedenen Stäben für alle einfachen Zahlen von 1—10. Jeder einfachen Zahl gehören zehn Stäbe. Die Einer (von denen des öfteren Gebrauchs wegen gewöhnlich 20—30 vorhanden sind), sind Würfel von der Größe eines Zolles. Alle übrigen Zahlen sind, nach dem Verhältnis der Mehrheit, länger. Die Zwei hat also die Länge von zwei, die Drei die Länge von drei Zollen u. s. f. Die Breite und Dicke bleibt nur ein Zoll.

Alle diese Stäbe befinden sich in einem für sie eingerichteten Kasten, der in zehn Fächer eingeteilt ist, wovon ein jedes die 10 Stäbe enthält, welche zu einer jeden Zahl gehören. Natürlich richtet sich die Größe eines jeden Faches nach der Länge der Stäbe. Dieser Kasten ist mit einem Deckel versehen, der hinwiederum so eingerichtet ist, daß darauf die Zollstäbe aufgestellt werden können, damit sie auf verschiedene Weise zusammengesetzt und getrennt werden können.... Diese Maschine hat vor andern dasjenige voraus, daß sie alle Eigenschaften vereinigt, welche vorher von einer passenden Versinnlichung gefordert wurden, und ist unstreitig den Pestalozzischen Strichtabellen vorzuziehen. Sie ist gleichsam die äußerliche Darstellung des ganzen Systems, wo sich ein jedes Verhältnis nachweisen läßt, und es ist die Absicht, daß sich dieses auch eben so rein und fest im Innern abdrücke.

Jedoch hat die Maschine an sich nur insofern Wert, als sie ein sehr brauchbares Mittel zu dem Zwecke ist,

[1]) Lehrbuch usw. 2. Aufl. S. 17 f.

für welchen sie bestimmt ist. Ohne die rechte Behandlung würde sie wenig frommen, wenn auch immer noch ihren relativen Wert behaupten. Die Behandlung ist die Hauptsache; indem ich sie beschreibe, gebe ich zugleich den methodischen Gang des Elementarrechnens.« (Der erste Kursus von Tillichs Lehrbuch ist eine genaue Anweisung für den ersten Rechenunterricht mit Benutzung seines Rechenkastens. Auch für die Bruchrechnung leistet er vorzügliche Dienste. Die Rechenstäbe werden dann nicht senkrecht, sondern wagerecht aufgestellt. Man vergleiche das von Tillich auf S. 104/5 seines Lehrbuchs [II. Aufl.] gegebene Beispiel.)

Tillich gab sich der Hoffnung hin, sein Rechenkasten werde bald weiteste Verbreitung finden. Dies war leider nicht der Fall. Außer in dem schon erwähnten Aufsatz *Ewichs* (Barmen), der auch eine Beschreibung des Kastens in der Allg. Schulzeitung (1834, Nr. 42) enthält, begegnete ich dem Lehrmittel in der Literatur nirgends.

Erst die Schule *Stoys* und *Zillers* hat den Tillichschen Rechenkasten in den Universitäts-Übungs-Schulen zu Jena und Leipzig wieder zu Ehren gebracht. Stoy[1]) schreibt über ihn: »Dem pädagogischen Seminar an der Universität Jena galt während der 25 Jahre seines Bestehens Tillichs Rechenkasten als ein wertvolles Vermächtnis aus der Blütezeit der deutschen Pädagogik. Tillich selbst stellt sich zwar in seiner psychologischen Grundansicht von den Zahlvorstellungen in schroffen Gegensatz zu seinem großen Lehrer Pestalozzi, konstruiert auch anstatt der Pestalozzischen Einheitstabelle ein neues Versinnlichungsmittel, welches »veränderlich ist und die Ordnung der Zahlen selbst zu erzeugen und zu schaffen vermag«: aber gerade darin bewährt er sich als echten Jünger des geistvollen Meisters, daß er mit den Prinzipien und in dem Geiste des Meisters eine Fortbildung des Systems unternimmt.... Sein Rechenkasten ... entwickelt

---

[1]) S. *Hartmann*, a. a. O. S. 323 f.

in der Hand eines pünktlichen Lehrers eine solche Gewalt, daß selbst zurückgebliebene und durch die Schuld eines mangelhaften Elementarunterrichts unklar und unsicher gewordene Schulnaturen geheilt und in ein gesundes Wachstum versetzt werden können.« Ja, Bartholomäi spricht in seinen »Erinnerungen aus der Praxis des Jenaischen Seminars« sogar von einer »förmlichen Inspiration, die ihn geschaffen hat«. Außerordentlich viel zur Verbreitung des Apparats hat der Rechenmethodiker Berthold Hartmann beigetragen, der sich in seinen weitverbreiteten Rechenbüchern und in seiner Methodik entschieden zu Tillichs Rechenkasten bekennt. Gegenwärtig hat dieser die Russische Rechenmaschine an vielen Orten aus dem Feld geschlagen, er ist in vielen Schulen Sachsens, Österreichs u. a. eingeführt, in einigen thüringischen Staaten sogar als obligatorisches Anschauungsmittel — trotz des absprechenden Urteils von Dittes. [1])

c) Der geometrische Unterricht.

Kein Geringerer als der Dichter *Siegfried August Mahlmann* hat folgendes unmittelbar nach Tillichs Tod in der Zeitschrift für die elegante Welt geschrieben: »Seine Methode, Kinder im Rechnen und in den Anfangsgründen der Geometrie zu unterrichten, ist eine der

---

[1]) Schule der Pädagogik, IV. Aufl., S. 664: »Dieser Apparat, welcher hier und da noch in Gebrauch ist, kann gewiß gute Dienste leisten, hat aber den Fehler, daß er die Zahl durch die Größe darstellt, was offenbar der reinen Zahlanschauung Eintrag tut; denn wenn auch ein Körper z. B. sechsmal so groß ist als der als Einheit angenommene Würfel, so ist dennoch jener Körper nur einer, also kein unmittelbares Bild der Sechs. Der beste oder gar ein notwendiger Apparat ist der von Tillich jedenfalls nicht....« Gegen dieses Urteil, dem auch *Hosäus* zustimmt, macht *Hartmann* treffende Einwendungen (a. a. O. S. 324 f.) — Aus Obigem geht hervor, daß es den Tatsachen nicht entspricht, wenn *Dittes* schreibt: »Der Apparat, welcher hie und da noch in Gebrauch ist —« und *Hosäus* (1894!): »Der sogar noch jetzt hier und da in Gebrauch sein soll!«

scharfsinnigsten und nützlichsten Erfindungen neuerer Zeit: und wenn sie nicht so ausposaunt wurde, wie wohl manches, was nur Spielerei oder gar Gewinnsucht war: so lag dieses in Tillichs Bescheidenheit, in seiner Verachtung aller Marktschreierei und in seinem von allem Nebeninteresse völlig entfernten Gemüthe, das immer an sich zuletzt und nie an Lohn und Gewinn dachte.« Dies wird wohl einer der Gründe sein, weshalb Tillichs Verdienste um den Geometrieunterricht so ganz in Vergessenheit geraten sind; denn völlig übersehen in der Geschichtsschreibung der Methodik ist Ernst Tillich als Methodiker des geometrischen Unterrichts. Nicht einmal den Titel seines »Lehrbuchs der Geometrie«, welches 1806 in Dessau entstand und 1807 bei Heinrich Gräff in Leipzig erschien, findet man in den bekannten Darstellungen. Auch in diesem Buche zeigt sich Tillich als tüchtiger Schulmann, der bei aller Methode auch die Wissenschaft im Auge behält. Magister *Chr. Ad. Pescheck* nennt es »eins der trefflichsten Lehrbücher der Geometrie«.[1])

So wie sein Lehrbuch der arithmetischen Verhältnisse ein stufenweises Fortschreiten von dem Anschauen des Zählbaren bis zur reinen Zahlenkombination darzustellen versuchte, so ist es Zweck des Lehrbuchs der geometrischen Verhältnisse[2]): von dem Auffassen und Synthesieren der Form stufenweise bis zur völligen Abstraktion räumlicher Verhältnisse fortzuschreiten. »Da werden sich Arithmetik und Geometrie die Hände reichen, und die erstere wird nach den Resultaten der letzteren den praktischen Gebrauch vielfach bewähren.«

»Das Auffassen und die Konstruktion der Gestalten müßte allem übrigen vorangehen. Dann erst konnte zu

---

[1]) *M. Christian Adolf Pescheck*, Verdienste Lausitzischer Schriftsteller um die deutsche Jugend. Zittau 1829. S. 23.

[2]) Vgl. auch die oben genannte theoretische Arbeit: »Wissenschaftliche Darstellung der geometrischen Anschauung.« (Beiträge usw. 2. Bd. 2. Heft.)

den Wahrheiten fortgeschritten werden, die für uns daraus hervorgehen. So wie bei der Konstruktion der Länge der Punkt das erste Element ist, so enthält in Ansehung der Kombination der Formelemente, der Winkel, als Vereinigungspunkt zweier Linien, das einfachste Verhältnis. Diesem zunächst setze ich die Linie. In der Verhältnislehre nimmt daher die Betrachtung derselben den zweiten Platz ein. Dann erst schien es natürlich, zur Fläche zu schreiten.«

So schreitet Tillichs Lehrbuch in fünf Kursen vorwärts:

Der erste enthält die Übung im elementarischen Auffassen der geometrischen Formen,

der zweite die Übung im unmittelbaren und mittelbaren Folgern aus der Neigung gerader Linien,

der dritte die Längenverhältnisse,

der vierte die Übung im Auffassen und Kombinieren einer doppelten Dimension nach Höhe und Grundlinie,

der fünfte die Übung im Auffassen der Verhältnisse dreifach zusammengesetzter Dimensionen. (Körperverhältnisse.)

Mit der Wiedergabe dieser Skizze müssen wir uns hier begnügen. Nur sei noch bemerkt, daß Tillich sich auch beim geometrischen Unterricht praktischer Anschauungsmittel bediente, die sich jeder verfertigen oder beim Verleger erhalten konnte. Sie sind ausführlich beschrieben im Lehrbuch der Geometrie (S. V—VIII und S. 226) und noch heute vielfach im Gebrauche, ohne daß man sich ihres Urhebers erinnert.

VII. Tillichs letzte Tage.[1]

Ende November 1806 schrieb Tillich an Olivier, »daß er nicht rasten werde, bis sein Ideal realisiert oder sein

[1] Über die letzten Tage Tillichs besitzen wir zwei klassische Schilderungen: eine von *Mahlmann* (Zeitg. für die elegante Welt 1807, 12. Nov.), die andere von *Fr. von Matthisson* (Erinnerungen, 5. Bd., Zürich 1816, S. 293—298), die sich an mehreren Stellen berühren und hier benutzt wurden.

sehr gesunder Körper verwüstet sei.« Das letztere geschah, ehe das erstere, die Vollendung seines Lehrcyklus, eingetreten war.

Tillich hatte seit Oktober 1806 die Leitung der Anstalt allein übernommen. Unermüdet und rastlos arbeitete er: sein Leben war eine selten unterbrochene Kette von Geistesanstrengungen, eigentliche Erholung kannte er nicht. Den größten Teil des Tages füllte der Unterricht aus oder war er unter seinen Zöglingen. Die meisten Stunden der Nacht widmete er schriftstellerischen Arbeiten. Nur wenige Stunden ruhte er. Spärlich genoß er eine einfache Mahlzeit. Vergeblich mahnten ihn die Freunde, sich nicht zu sehr anzustrengen (z. B. von Türk schon im Jahre 1804!). So mußte schließlich sein nicht starker Körper unterliegen: er verfiel in eine »langsam abzehrende« Krankheit. Dazu kam der Tod seines Vaters und seines Bruders, seines Freundes und Lehrers Carus und eines Zöglings, ferner die Aufregungen, die der Streit mit Olivier mit sich brachte — dies alles beschleunigte seinen Kräfteverfall.[1])

Aber er sollte die Welt nicht verlassen, ohne die schönsten Beweise der Achtung und Liebe, die man gegen ihn hegte, und der großmütigsten Unterstützung, mit der man sein Leiden zu mildern suchte, erhalten zu haben. Man überredete ihn, sich von dem geliebten Institut eine Zeit lang zu trennen, um in der Stille des Landlebens Genesung zu finden. Die regierende Herzogin Luise, Gemahlin des Herzogs Franz, ließ ihm auf ihrem reizenden Landsitz Luisium bei Dessau eine Wohnung einräumen. Durch den Anblick der schönen Natur neubelebt und gestärkt, »entfaltete sich dem Leidenden wieder das Früh-

---

[1]) *Niemeyer* führt noch einen andern Grund an, er meint, Tillich habe sich in seinem Eifer, mit dem er unermüdlich vom Morgen bis zum Abend mit seinen innig an ihm hängenden Schülern von 6—10 Jahren auf Pestalozzis Weise das Unmögliche hätte möglich machen wollen, frühzeitig zu Grunde gerichtet. (Über Pestalozzis Grundsätze und Methoden, Halle, Beil. 1810, VI—VIII.)

lingsantlitz der Hoffnung und erheiterte durch sanftes Lächeln die Dunkelheit seines Geschickes«. Er selbst schöpfte wieder Hoffnung. Im Juli 1807 schrieb er folgenden Brief an Matthisson, der damals Vorleser und Bibliothekar der Herzogin war:

»Wenn es nicht Umstände machte, so wäre es mir wohl lieb, wenn ich Schkuhrs botanisches Werk auf die Zeit meines Hierseins von unserer verehrten Herzogin erhalten könnte. Mir fängt doch an, dann und wann die Zeit lang zu werden. Arbeiten will ich nicht, soll ich nicht, aber meine Botanik wieder vorzusuchen, Pflanzen zu sammeln, das wird mir Freude machen. Auch will ich dabei anfangen, Gartenarbeit zu verrichten, denn, Gott sei Dank, meine Kräfte fangen an, sich langsam wieder einzustellen. Ich hoffe sicher Genesung. Alles geschieht mir übrigens mit freundlichen Gesichtern, was ich nur wünsche. So, aber gewiß auch nur so konnte meine Krankheit vorübergehen. Denn ich fing an, mich aufzugeben. Gott! wie wird das große Unglück einer langwierigen Krankheit durch das noch größere Glück so viel und solche Teilnahme gefunden zu haben, in Schatten gestellt werden!

Ihr dankbarer Freund

Ernst Tillich.«

Die Hoffnung, mit der er das Leben wieder umarmte, trog ihn. Als die Blätter fielen, legte er sich auf sein Sterbebette. Mit der Fassung eines großen Herzens sah er sein Leben, das noch voll von Hoffnungen und Entwürfen war, sich zu Ende neigen.

Der Dank gegen den Herzog, der ihn so oft beigestanden hatte, wie gegen die edle Fürstin, die seine letzten Lebensstunden erquickte, und die Sorge für seine arme Mutter und seine Geschwister, die er hilflos zurückließ, gaben ihm noch einmal die Feder in die Hand. Am 27. Oktober 1807 schrieb er dem Herzoge (er konnte den Brief nur noch mit zitternder Hand unterzeichnen):

»Durchlauchtigster Herzog und Fürst,
Gnädigster Herr,

Im Vorgefühl meines nahen Todes wage ich an Ew. Hochfürstl. Durchlaucht noch eine letzte Bitte zu thun. Ich opferte meine Kräfte, mein Leben der guten Sache auf und erwarb mir auch durch die angestrengteste Thätigkeit nichts Zeitliches, das ich als einziger Versorger meiner armen Mutter und fünf unerzogener Kinder, die ihres Vaters beraubt sind, denselben jetzt hinterlassen könnte. Ich würde sie jetzt der Dürftigkeit und dem Elende preisgegeben glauben müssen, wenn ich nicht auf die Gnade Ew. Hochfürstl. Durchlaucht vertrauen und mir dadurch meinen Tod erleichtern dürfte. Ew. Durchlaucht hatten die Gnade, mir zur Unterstützung meiner Anstalt siebenhundert Th. großmüthigst zu bewilligen, von diesen ist nur erst ein Theil wegen eingetretener besserer Umstände verwendet worden und die Anstalt würde durch Entziehung des Übrigen in ihrem Fortgange nicht gehindert werden. Könnte ich die tröstende Hoffnung haben, daß dieser Rest als ein kleines Erbtheil meiner unglücklichen Familie von Ew. Durchlaucht gnädigst zugesprochen werden würde, so würde ich mit Ruhe und Heiterkeit scheiden, in der frohen Überzeugung, daß die großmütigen Beschützer und Beförderer der guten Sache, der ich mich aufopferte, auch Versorger der Meinigen sein werden, da mir das Schicksal dieses Glück raubt. Die beruhigende Überzeugung, keine Fehlbitte gethan zu haben, erregt noch höher das heiße Dankgefühl für das gnädige Wohlwollen und den großmütigen Schutz Ew. Durchlaucht, das in meiner Brust glüht und mit welchem ich in tiefster Ehrfurcht ersterbe Ew. Hochfürstl. Durchlaucht unterthänigster

Dessau, den 27. Oct. 1807. Ernst Tillich.«

Und am Vorabend seines Todes schrieb er noch mit matten und bebenden Zügen der edlen Frau folgende Zeilen:

»Was Ew. Königl. Hoheit an mir gethan, dafür flehe ich bald unter Vielen den Lohn vor Gottes Thron. Ewig mit dankbarem Geiste Ew. Königl. Hoheit allerunterthänigster Ernst Tillich. Meiner unglücklichen Familie, der ich nichts erwerben konnte, ach! gedenken Ew. Königl. Hoheit, wenn sie leidet (ich war ja ihr Vater) auch ihrer.«

Dies waren seine letzten Zeilen, dies seine letzte Bitte an ein menschliches Herz, und sie ward erhört.

Tags darauf, kurz vor seinem Hinüberschlummern, erhielt er von der Herzogin zur Antwort:

»Wörlitz, den 29. Oktober.

Lieber Tillich! Thränen entquollen meinen Augen, als ich gestern Abend Ihre Handzüge zu lesen bekam, und vor Gott ergoß sich in diesen Thränen heißes Flehen, damit Er mich tüchtig mache, Ihren Wünschen und Ihrem mir bewiesenen Zutrauen zu entsprechen. Er, der gesagt hat:

Kann die Mutter vergessen ihres Säuglings,
Daß sie sich nicht über den Sohn ihres Leibes erbarme?
Vergäße sie sein;
Ich will dein nicht vergessen!

Der wird sich im Leben und im Tode auch über uns erbarmen; und so beruhige sich Ihre schöne Seele. Gott sei mit Ihnen und beten Sie für Louise.«

Welchen Eindruck diese Worte auf ihn machten, die ihm ein hilfreicher Engel an der Pforte des Todes zuflüsterte, zeigt folgender Brief des Arztes Dr. Olberg, der ihm das Schreiben der Herzogin überbracht hatte:

»Dessau, den 29. Oktober 1807.

Gnädigste Fürstin. Ich habe das trostbringende Schreiben dem armen, bereits sterbenden Tillich selbst eingehändigt, an seinem Bett geöffnet und ihm auf Verlangen vorgelesen. Er faltete die Hände und sammelte am Schlusse der herrlichen Zeilen seine Kräfte, die Worte ‚Nun Ruhe und Auflösung!‘ herzustammeln. Die Mutter weinte laut und der arme Kranke war so gerührt, daß

er bei seiner ohnehin so großen Schwäche nichts weiter hervorbringen konnte. Die Wünsche der armen Mutter sind gewiß äußerst klein und bescheiden.[1]) Gott segne und belohne Sie dafür! O.«

Einen Tag darauf schickte der Arzt folgendes Billet nach Wörlitz:

»Gnädigste Fürstin! Heut Morgen drei Viertel auf acht Uhr sank der gute edle Tillich in den Todesschlummer. Ruhe und Friede der Asche dieses deutschen hochherzigen Mannes! O.«

Und Segen! dreifacher Segen der edlen Fürstin! setzt Mahlmann, von tiefer Rührung ergriffen, hinzu.

Tillichs Gebeine ruhen in einem Gewölbe an der Südseite des alten Gottesackers (Friedhof I) bei Dessau, in dem auch Basedows Gattin, Wilhelm Müller, der Dichter der Griechenlieder und Annette von Glaffey, die von Matthisson hochgefeierte »Adelaide«, eine Ruhestätte gefunden haben. Im Jahre 1811 wurde an der Mauer eine Sandsteinplatte angebracht, die vier seiner Verehrer, Oberhofmeister von Berenhorst, Major von Knebel, Oberst von Chambaud und Geheimrat August von Rode, gestiftet hatten. Die Inschrift, von dem zuletzt genannten Herrn verfaßt, lautet:

»Hier die heilige Gruft des weisen Erziehers der Jugend,
Tillich's, dem Jüngling und Greis Tränen der Dankbarkeit zollt,
Daß nicht zu hell sich der himmlische Funken im Menschen entwickle,
Riß ihn ein strenges Geschick früh aus dem wirkenden Kreis.«[2])

Groß war die Trauer um den Verstorbenen, nicht nur in Dessau, wo das Fürstenhaus und die gesamte Einwohnerschaft an seinem harten Geschick lebhaftesten An-

[1]) Die Famile bezog noch lange Unterstützung vom fürstlichen Hause. Bei den Akten befindet sich ein Brief vom 12. Jan. 1813, worin eine Schwester Tillich sich bedankt für die Wohltaten, durch die sie in Stand gesetzt worden, ihre jetzt geschlossene Bildungsperiode ungestört zu endigen.

[2]) *L. Würdigs* Chronik der Stadt Dessau. 1876, S. 596. — *Hosäus* a. a. O. S. 127 f.

teil nahm, sondern auch in der ganzen gebildeten Welt. Das bezeugen die Nekrologe, die unmittelbar nach seinem Tode erchienen sind.[1])

Gründliches Wissen, vereinigt mit dem Talente eines leichten deutlichen und sinnlich darstellenden Vortrags — kindliches Hingeben an die Gemüter der Zöglinge, das allein Liebe zu erwecken vermag, mit dem Ernste verbunden, der sich in fester Achtung zu erhalten weiß und schon frühzeitig das Leben als eine ernste Angelegenheit zu behandeln lehrt, hohe Genialität, die allein geistige Bildung wirksam fördern kann, mit heiliger Sittlichkeit und unsträflichem Lebenswandel vereinigt — das alles rühmt Mahlmann seinem Freunde Tillich nach.

In demselben Alter wie Hölty tat sich ihm das Grab auf. Manche schöne Frucht seines Geistes hatte die Welt schon von ihm erhalten; »aber begeisternder für den Beobachter war die Hoffnung der vielen, die er versprach... Was würde Tillich der Menschheit geworden sein. Was war er nicht schon! Glänzend soll sein Name allen voranleuchten, die sich dem heiligen Berufe widmen, Menschen zu erziehen!«

Quellen und Literatur.

Die Akten des Herzoglichen Haus- und Staats-Archivs zu Zerbst C. 18b. N. 48, 49 (50), deren Benutzung mir vom Herzoglichen Staatsministerium zu Dessau gütigst gestattet und durch Herrn Archivrat Prof. Dr. *H. Wäschke* freundlichst vermittelt wurde.

W. Hosäus, Ferdinand Olivier, Ernst Tillich und die Olivier-Tillichsche Erziehungs- und Unterrichts-Anstalt zu Dessau (Mitteilungen des Vereins für Anhaltische Geschichte und Altertumskunde 7. Bd., 1. Teil, S. 101—133). Ein Auszug davon findet sich in der Allg. Deutschen Biographie Bd. 38, S. 303 ff.

F. C. G. Hirschings Historisch-literarisches Handbuch 1810. S. 334. (Ein wörtlicher Abdruck aus der Zeitg. f. eleg. Welt und der National-Ztg.)

---

[1]) Zeitg. für die elegante Welt, 1807, 12. Nov. — National-Zeitung der Deutschen, Gotha 1807, S. 1034 f. u. a.

K. S. A. Richter, Bericht über die ganze, innere und äußere Verfassung der Tillichschen Erziehungsanstalt zu Dessau. Dessau im Februar 1810.
A. G. Schmidt, Anhaltisches Schriftsteller-Lexikon. Bernburg 1830.
L. Würdigs Chronik der Stadt Dessau. Dessau 1876.
Fr. Wienecke, Tillichs Einfluß auf das Berliner Schulwesen. Pädagogische Zeitg. (Berlin 1907, No. 44).

Außerdem wurden die Werke und Aufsätze Tillichs benutzt. Andere Quellen sind im Text angegeben.

Das Bild, welches in dankenswerter Weise von der Verlagsbuchhandlung dem Büchlein beigefügt wurde, ist eine Reproduktion eines Stiches von *W. Arndt* in *Guts Muths* Neuer Bibliothek für Pädagogik, Schulwesen usw., 1810, 1. Bd.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Magister Röller.

Leben eines Originals.

Von

Dr. A. Bliedner.

Anhang:

Röllers »Abendschule« nebst einigen pädagogischen Sentenzen aus seinen übrigen Dichtungen.

Pädagogisches Magazin, Heft 331.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1908

Dem Fräulein

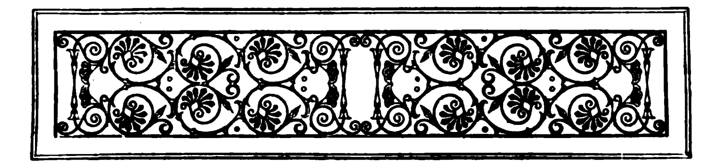
Clara Klose in Mallmitz,

der Enkelin Röllers,

freundlichst zugeeignet

vom

Verfasser.



Es ist mir nicht bekannt, ob schon jemand auf den Einfall gekommen ist, den Prozentsatz zu bestimmen, mit dem sich das deutsche evangelische Pfarrhaus bei der Lieferung bedeutender oder wenigstens interessanter Persönlichkeiten beteiligt hat. Daß aber dieser Prozentsatz nicht gering ist, dürfte von vornherein feststehen. Das deutsche evangelische Pfarrhaus hat sich eben von je her als eine Stätte erwiesen, geeignet, seinen Söhnen ein gut Teil jener Treue, Arbeitsfreudigkeit und Gediegenheit mit auf den Lebensweg zu geben, die das Genie erst adeln, dem Talent unentbehrlich sind. Auch der Großvater (mütterlicherseits) und der Vater unseres Röller sind evangelische Pfarrer gewesen, ersterer im Marktflecken Neumark in Sachsen, letzterer im Dorfe Schönfels bei Zwickau. Hier wurde Gottfried Günther Röller am 11. November 1783 geboren. Seine erzgebirgische Heimat hat er auch im späteren Leben nicht verleugnet. Wie seine Aussprache alsbald den »gemidlichen Sachsen« verriet,[1]) so glich er den Erzgebirglern auch in Bezug auf

[1]) Auch folgendes, von *Röller* erzählte Geschichtchen konnte nur in Sachsen passieren: »Ich erinnere mich noch, wie mein alter Großvater in Neumark die Anekdote gern erzählte, wie er einmal eine seiner Konfirmandinnen gefragt habe, was in dem gerade hergesagten Spruche der Ausdruck kündlich groß heiße, und sie habe geantwortet: Das Geheimnis sei so groß, daß jedes Kind es begreifen könne.«

Anspruchslosigkeit und Freude an heiterer Geselligkeit, und auf Erinnerungen an seine Heimat beruht jenes scherzhafte Gedicht, in dem er die »erzgebirgischen Klöse« allen anderen Gerichten vorzieht. Sein Vater scheint literarische Neigungen gehabt zu haben, wenigstens veröffentlichte er einen Band »Dorfpredigten«, die sein Sohn in einer seiner Parodien erwähnt. Über die erste Erziehung des kleinen Gottfried ist wenig bekannt. Das Lesen lernte er beim Dorfschullehrer. Im Schreiben übte er sich nach den damals in Sachsen beliebten Stöpsischen Vorschriften, die für ihn ein um so geeigneteres Mittel zur Erwerbung einer schönen, deutlichen Handschrift wurden, als er große Lust am Nach- und Abzeichnen fand. Sein Großvater, selbst ein Meister im Schönschreiben, versorgte ihn mehrmals zu Weihnachten mit selbstgefertigten Mustervorschriften, die den Vorzug einer ansprechenden und leichten Form hatten. Sonst wird uns nur noch berichtet, daß, gleichfalls durch einen Dorflehrer, der junge Röller nebst seinem älteren Bruder Unterricht im Exerzieren und Tanzen erhielt. Im Exerzieren blieb es freilich beim Präsentieren des Gewehres und bei den »Schußbewegungen der drei Glieder«. Im Tanzen wurde gleich mit dem Menuett angefangen, das dann auch festgehalten wurde und noch den meisten Erfolg hatte. Über eine Episode aus jener Zeit findet sich auf einem erhaltenen Tagebuchblatte Röllers folgendes: »Die so geordneten Übungen würden sich auch vollkommen verwertet haben, da wir Knaben, etwa 7 bis 8 Jahre alt, zu einem Geschäft auserkoren wurden, das die Blicke nicht nur der Gemeinde oder sog. Herren und Damen, sondern sogar fürstlicher Personen auf uns hinlenken mußte, wenn die Zeit dafür nicht zu kurz und der Weg durch unser Dorf nicht zu schlecht gewesen wäre. Der Erbprinz Maximilian von Sachsen nämlich kam im Anfang der 90er Jahre mit seiner Braut Karoline Marie Therese aus Parma durch Schönfels. Die zum Spalier aufgestellten Dorfbewohner im Sonntagsstaate und unser Vater in der Reverende empfingen die hohen Reisenden, und seine zwei kleinen Söhne trugen auf einer morastigen Stelle, wo das Brautpaar

hielt, der eine rechts, der andere links eine große zinnerne Bratenschüssel, in deren länglichen Raum die Mutter einen mächtigen Blumenstrauß über ein vom Vater verfaßtes Gedicht gelegt hatte. Beides nahmen die hohen Herrschaften huldreich an, und die Prinzessin sagte mit deutschen, vielleicht soeben gelernten Worten: »»Schöne Kinder, schöne Blumen!«« Das Gedicht endigte mit den ländlich-sittlichen Zeilen:

Vermehrst du einst das sächsische Haus,
So denk an uns und unsern Strauß!

Wo unterdes unsere arme Mutter gefürchtet haben mag, daß wir auf dem unsichern Parkett ausgleiten und den Inhalt in den Schmutz fallen lassen würden, hat sich ganz aus meinem Gedächtnis verloren.«

Da der Vater schon 1794 starb, übernahm es der Großvater, seinen Enkel für eine höhere Schule vorzubereiten. Und so wurde dieser, 12 Jahre alt, der berühmten Fürstenschule zu Grimma zugeführt, deren Zögling er 6 Jahre lang blieb. Die Kosten für seinen Unterhalt auf der Schule und später auf der Universität wurden, nachdem das kleine Erbteil vom Vater zu Ende gegangen war, wesentlich von seinem Stiefvater, einem begüterten Kaufmann, bestritten. Da Röller der Grimmaischen Anstalt Zeit seines Lebens das liebevollste Andenken bewahrt hat, wie dies besonders aus dem warm empfundenen lateinischen Gedichte hervorgeht, das er bei Gelegenheit ihrer 300jährigen Jubelfeier im Jahre 1850 verfaßte, so lohnt es sich, auf seinen Aufenthalt in Grimma näher einzugehen, um so mehr, als die Quellen über diesen etwas reichlicher fließen.

Mit dem Namen Fürstenschulen werden bekanntlich die drei von Kurfürst Moritz zu Sachsen im 16. Jahrhundert gestifteten Schulen Pforta, Meißen und Grimma bezeichnet. Wie aus der Pforta ein Klopstock und Gaudy, aus der Afra (Meißen) ein Lessing und Gellert hervorgingen, so ist auch das Moldanum (Grimma), obwohl es oftmals unter der Ungunst der Zeiten zu leiden hatte, die Bildungsstätte für eine Reihe bedeutender Männer gewesen, unter denen nur Pufendorf, P. Gerhard und Körner, der Vater des Dichters und

Schillers Freund, genannt sein mögen. Trotz des etwas kasernen- und festungsmäßigen Äußeren machte doch das unmittelbar am Ufer der Mulde gelegene Gebäude mit seinem spitzen Kirchlein einen freundlichen Eindruck. Im Inneren freilich waren die Räumlichkeiten ziemlich beschränkt. Da für die vier Klassen, die die Anstalt zu Röllers Zeit zählte, nur zwei größere Räume zur Verfügung standen, so mußten nicht nur der Speisesaal, sondern auch das eine Schlafzimmer zu Lehrzwecken benutzt werden. Was aber der Schule etwa an äußerem Glanze abging, das wurde durch die Tüchtigkeit der Lehrer reichlich ersetzt. Unter ihnen ragen als solche, deren Röller später mit besonders warmen Worten gedenkt, der damalige Rektor Mücke, außer ihm Reinhard und Töpfer hervor. Ersterer, dem auch der Dichter Seume ein Denkmal gesetzt,[1]) vereinigte mit höchster Gelehrsamkeit eine tiefe Religiosität, die sich nicht nur in Worten äußerte, sondern auch in seinem Verhalten gegen alle, die ihm näher traten. Sein Gesichtsausdruck zeigte eine merkwürdige Mischung von Strenge und Milde. Ein weicher Zug um den Mund milderte den ernsten Blick der Augen, die von dichten, schwarzen und außerordentlich langen Augenbrauen beschattet wurden. Furcht und Liebe wußte er bei seinen Schülern in gleich starker Weise zu erwecken,[2]) und jedenfalls hat er auf den jungen Röller einen nachhaltigen Einfluß ausgeübt. Von nicht geringerer Gelehrsamkeit als der Rektor war Reinhard. Was aber Röller besonders zu ihm hingezogen haben mag, war neben seiner großen Vorliebe für Musik die poetische Ader, die ihm innewohnte, und die sich unter anderem in mehreren lateinischen Dichtungen kund gab. Töpfer, der Mathematiker, der sich aus ärmlichen Verhältnissen derart emporgearbeitet hatte, daß er Mitglied der Gelehrten Gesellschaft zu Erfurt wurde, hatte die Sprache außerordentlich in seiner Gewalt und verstand es sowohl in den Lehrstunden als bei den Ausflügen nach dem Kloster

[1]) In »Oesers Manen« (Hempelsche Ausgabe, 5. Teil).

[2]) »*Terror quantus erat, Muecki, quum lumine primum Nos legeres! Quantus, quum loquereris, amor.*« *(Röller.)*

Nimpschen meisterlich, durch seine unversiegliche, aber stets mit Würde geschmückte Heiterkeit die Schüler zu fesseln, und ihm gab Röller das ehrende Zeugnis, ihm habe, was mehr sei als Lernen, der jugendliche Geist die höhere Richtung verdankt.[1])

Als besondere Eigentümlichkeiten der Fürstenschulen haben von je her gegolten die Bevorzugung des klassischen Altertums, durchaus religiöse Erziehung und strengste Disziplin. Daß alles dieses ganz wesentlich und bestimmend auch auf Röller eingewirkt hat, ergibt sich nicht nur aus seinen eigenen Äußerungen, sondern wird auch durch seine spätere Wirksamkeit in Glogau vollauf bestätigt.

Was die Beschäftigung mit dem klassischen Altertum anlangt, so hatte die »Churfürstl. Sächsische verneuerte, verbesserte und konfirmirte Schul-Ordnung« (vom Jahre 1602) unter anderem bestimmt, daß nicht nur die Unterrichtssprache, sondern auch die Verkehrssprache der Schüler untereinander lediglich die lateinische sein sollte, und 1728 hatte die Aufsichtsbehörde für Grimma vorgeschrieben: »Welcher Primaner oder Sekundaner angemeldet wird, daß er fünfmal das Lateinischreden ausgesetzt, soll einen halben Tag die Fiedel tragen. Welcher Tertianer aber zehnmal nicht lateinisch redet, soll eine Stunde bei der Repetition knieen; der Decurio, der sein Amt dabei nicht gehörig mit Anzeige verwaltet, soll nach Beschaffenheit gleichmäßige Strafe haben.« Diese oder ähnliche Vorschriften bestanden auch noch zu Röllers Zeit. Von lateinischen Schriftstellern gelesen wurde in der Unterabteilung (Unterlektion) Justin, Phädrus, Cornel und Ovid, in der Oberabteilung (Oberlektion) Cicero, Sueton, Virgil oder Horaz. Bringt man nun noch in Anschlag, daß auch das eine Sammlung lateinischer Gedichte enthaltende Fasciculum Freyeri traktiert, daß bei den Prüfungen der Oberabteilung von den Schülern das Fertigen lateinischer Verse verlangt, daß nicht nur in den Stunden für Logik, Rhetorik

---

[1]) »*Plus, quam quod disci potuit, profecimus a Te: Altius ut peteret mens juvenilis iter.*«

und Hebräisch, sondern auch im Religionsunterrichte lateinische Lehrbücher zu grunde gelegt und daß am Freitag und Sonnabend jeder Woche mehrere Stunden auf Übungen im lateinischen Stile verwendet wurden, ja, daß auch die Gebete bis in Röllers Zeit hinein in lateinischer Sprache geschahen, so erhält man einen Begriff von der Rolle, die in Grimma die Sprache der Römer spielte. Ihr gegenüber trat das Griechische verhältnismäßig etwas in den Hintergrund. In der Unterlektion wurde das Neue Testament in der Ursprache, in der Oberlektion außer einer griechischen Chrestomathie Homer gelesen. Als ein wirksames Mittel, Festigkeit in den alten Sprachen, namentlich in den Elementen, zu erzielen, erwies sich eine Einrichtung, die fast drei Jahrhunderte in Grimma bestanden hat und um ihrer Originalität willen Erwähnung verdient. Je drei nach Alter und Kenntnissen verschiedene Zöglinge, die die Namen »Ober-, Mittel- und Untergesell« führten, hatten ein gemeinsames Schlafzimmer. Der Obergesell war verbunden, dem Untergesellen irgend eine Stelle aus einem lateinischen oder griechischen Schriftsteller oder eine grammatische Regel zum Auswendiglernen aufzugeben. Lag man dann abends in den Betten, so mußte der Untergesell das Aufgegebene hersagen und der Mittelgesell es erläutern. Da jede Schlafkammertür eine Öffnung hatte, durch welche man von außen alles innen Gesprochene verstehen konnte, so war den Aufsicht führenden Lehrern jederzeit Gelegenheit geboten, sich zu überzeugen, ob auch das allabendliche Lehrgeschäft ordentlich von statten ging. Bei diesem Übergewicht der klassischen Sprachen, das noch dadurch gesteigert wurde, daß auch das Privatstudium der Schüler vornehmlich lateinischen und griechischen Schriftstellern galt, darf man sich nicht wundern, wenn die planmäßige Ausbildung im Deutschen, wenigstens zu Röllers Zeit, vernachlässigt wurde. Besondere Stunden für Deutsch fehlten dem Unterrichtsplane gänzlich; ja, es galt geradezu als Verbrechen, deutsche Bücher, auch wenn sie noch so gut geschrieben waren, gelesen zu haben, und nur wenn ein Schüler einmal eine öffentliche Rede in der Muttersprache

zu halten hatte, lieh ihm der Rektor vorher ein deutsches Buch aus der Bibliothek. Gleichwohl machte sich der anerkannt fördernde Einfluß auf die Handhabung der Muttersprache, den die Vertiefung in jede Fremdsprache mit sich zu bringen pflegt, auch in Grimma geltend, und zwar um so mehr, als die Stellen aus den Klassikern, die den Schülern allwöchentlich zum Übersetzen ins Deutsche aufgegeben wurden, nur inhaltlich Wertvolles und Bedeutendes darboten, so daß das Interesse der Schüler gefesselt wurde und sie sich veranlaßt sahen, der Wichtigkeit des Inhalts durch eine möglichst gute Übersetzung gerecht zu werden.

Neben den beiden klassischen Sprachen nahm die Religion den hervorragendsten Platz ein. Die ersten Stunden fast jedes Wochentages waren der Vorlesung und Erläuterung biblischer Abschnitte gewidmet, so daß Röller selbst später behaupten konnte, keine Stelle der heiligen Schriften sei einem Grimmenser Zögling unbekannt geblieben. Außerdem wurde alljährlich ein Kompendium der lutherischen Dogmatik von Anfang bis Ende durchgearbeitet. Jeder Tag wurde mit Gebet begonnen und geschlossen, ebenso jede Mahlzeit. Am Sonntag wohnten die Zöglinge zweimal und dann noch einmal am Freitag dem öffentlichen Gottesdienste bei, und außerdem gab es noch dreimal wöchentlich besondere Andachtsstunden. Daß dies des Guten zu viel war und mancher Zögling wenigstens im Anfang sich dagegen innerlich gesträubt hat, leuchtet ein. Wer jedoch weiß, daß Unglaube und Materialismus oft genug lediglich auf Unkenntnis der biblischen Urkunden beruhen, und daß gerade in religiösen Dingen frühzeitige Gewöhnung unerläßlich ist, der wird es begreiflich finden, daß Röller, obwohl auch ihm der religiöse Zwang des Moldanums anfänglich verhaßt genug war, später doch mit der dankbarsten Befriedigung auch auf diesen Teil seiner Jugenderziehung zurückschaut. Aber Röller läßt auch durchblicken, welches das eigentliche Geheimnis war, wodurch die Grimmaischen Zöglinge zu religiöser Gesinnung erzogen wurden. Es bestand in dem vorbildlichen Leben aller Religionslehrer, der geistlichen wie der weltlichen, in ihrer wahr-

haft christlichen Eintracht und in ihrer völligen Übereinstimmung hinsichtlich der höchsten Fragen.

Wo es mit der religiösen Erziehung ernst genommen wird, da pflegt auch die Zucht streng zu sein. Gilt dies von jeder Erziehung, so ganz besonders von der in den Internaten, wo eine Lockerung der Zucht die bedenklichsten Folgen für das ganze Leben der Anstalt nach sich ziehen kann. Es ist ganz bezeichnend, daß Röllern in seinem Lobgedichte auf das *Moldanum* der Name *ergastulum* (Gefängnis) in die Feder schlüpft. Nicht anders als einem Strafgefangenen mag es manchem Knaben zumute gewesen sein, wenn ihn der Vater dem Rektor eingeliefert hatte und sich hinter ihm die Tore der Anstalt schlossen. Sein Elternhaus durfte er innerhalb der ersten zwei Jahre nicht wieder betreten. Bedingungslos hatte er sich den Gesetzen der Anstalt zu fügen. Und diese waren streng genug. Sommer und Winter ertönte morgens um 5 Uhr durch das ganze Gebäude das Zeichen zum Aufstehen. Es ward von dem Wochen-Inspektor *(Inspector hebdomatarius)* gegeben, der mit einem hölzernen Hammer dreimal an eine eherne Scheibe schlug. Nun begann das Tagewerk, das bis ins einzelnste für jede Stunde des Tages bis abends zehn Uhr vorgeschrieben war. Beispielsweise verlief der Montag für die Oberabteilung in folgender Weise: 5 Uhr Zeichen zum Aufstehen. $^3/_4$ 6 Morgengebet. 6—7 Bibelstunde. 7—8 Religion. 8—9 Suppe und Privatstudium. 9—10 Cicero. 10—11 Geometrie. 11—12 Frühstück. 12—1 Französisch. 1—2 Singen und Privatstudium. 2—3 Sueton. 3—4 Andachtsstunde und Privatstudium. 4—5 Gesners griechische Chrestomathie. 5—6 Französisch. 6—7 Hauptmahlzeit. 7—8 frei. 8—9 Abendgebet und nach einem Nachttrunk Zubettgehen. 9—10 Wiederholung in den Schlafzimmern. In ähnlicher Weise verliefen die übrigen Tage, nur daß allwöchentlich ein Vormittag vom Rektor für körperliche Übungen und Privatstudien freigegeben wurde. Das gesamte Verhalten der Schüler in den Klassen- und Schlafzimmern, in ihren Stuben und in der Kirche, über Tisch und beim Spiel war in einer lateinisch geschriebenen

Schulordnung geregelt. In dieser befanden sich auch Bestimmungen, die die jüngeren Schüler zum Gehorsam gegen die älteren und besseren verpflichteten, auch den aus den letzteren gewählten Inspektoren und Dekurionen das Recht einräumten, jüngere Schüler, wenn sie zu wenig lateinisch sprachen oder sich sonstwie gegen die Schulordnung vergingen, dadurch zu strafen, daß sie ihnen eine Stelle aus den alten Klassikern oder Vokabeln und Paradigmen zum Auswendiglernen aufgaben. Im übrigen war die Verletzung der Schulgesetze mit folgenden Strafen bedroht: Verweis, Versetzung auf einen niederen Platz, Entziehung von Speise und Trank, Ruten, Handfesseln, Karzer, Ausweisung aus der Anstalt. Macht das Angeführte zum Teil den Eindruck einer allzu klösterlichen, ja harten Erziehungsweise, so fehlte es doch auch nicht an Veranstaltungen, die ausschließlich der Erholung dienten, aber dadurch, daß sie als Belohnung für gutes Verhalten galten und Lehrer und Schüler einander näher brachten, einen höchst vorteilhaften Einfluß ausübten. Hierher gehören die in jedem Sommer zehnmal stattfindenden, von dem Wochen-Inspektor geleiteten Spaziergänge nach dem nahe gelegenen, durch Katharina von Bora berühmt gewordenen Kloster Nimpschen, bei welchen Gelegenheiten, wie Röller erzählt, jeder Klasse auf den benachbarten Hügeln ihr besonderer Platz angewiesen wurde, während der Lehrer in der Mitte sein Feldherrnzelt aufgeschlagen hatte.

Der junge Röller erweckte bei den Lehrern der Fürstenschule anfänglich durchaus keine besonderen Hoffnungen. Im Gegenteil, es heißt von ihm, daß er träge, nachlässig und leichtsinnig gewesen sei, daß es ihm an Gelehrigkeit und Lernbegierde, noch öfter an gutem Willen und Ernst, das Gelernte auf seine Sitten anzuwenden, und an Humanität und Moralität gefehlt habe. Und noch Ende des Jahres 1797 heißt es in den Akten der Fürstenschule: »Wir finden aber auch nötig, zu erinnern, daß Gottfried Günther Röller usw. durch ihre bald in ihren *Profectibus in litteris,* bald in ihren Sitten sich äußernde Vernachlässigung und die falsche Richtung, welche sie zu nehmen scheinen, unser Mißfallen

erregt haben.« Es ist wahrscheinlich, daß sein Bruder, der mit ihm gleichzeitig die Schule besuchte, sie aber 1798 vorzeitig verlassen mußte, einen übeln Einfluß auf ihn ausgeübt hat. Jedenfalls trat bei ihm seit dem genannten Jahre eine entschiedene Wendung zum Guten ein. Möglicherweise steht diese Wendung in Zusammenhang mit folgender Erinnerung aus Röllers Schulleben. Eines Vormittags berief der Inspektor sämtliche Zöglinge in das große Auditorium, wo sie des bevorstehenden Examens wegen vier Stunden hintereinander dem Privatstudium obliegen sollten. Röller hatte in der Eile ein Buch erwischt, in das er bis dahin wohl kaum einen Blick geworfen, nämlich eine hebräische Grammatik, die er nun wohl oder übel zum Gegenstand seines Privatstudiums machen mußte. Die erste halbe Stunde konnte er nur schwer seinen Ekel überwinden. Als er aber die eine und andere Stelle zu verstehen anfing, verschwand nach und nach sein Widerwille. Ja, von dieser Zeit an fesselte ihn das Studium der hebräischen Sprache dermaßen, daß er Tag und Nacht sich mit dem Urtext des Alten Testamentes beschäftigte. Als er dann später bei einer öffentlichen Prüfung eine hebräische Bibelstelle richtig las und übersetzte, sagte der Lehrer des Hebräischen, der so etwas nicht erwartet hatte und glaubte, Röller habe sich unerlaubter Hilfen bedient, mit spöttischem Lächeln zu ihm: »Gut, mein Sohn, du machst uns ja neugierig, mehr von dir zu hören.« Und er hieß ihn eine andere, bis dahin noch nicht in der Schule gelesene Stelle aufschlagen. Röller las und erklärte sie ebenso richtig wie die vorhergehende, und nun lobte ihn der Lehrer aufrichtig und mahnte ihn, so fortzufahren. »Von da an,« so schließt Röller die Erinnerung an dieses Erlebnis, »habe ich, nachdem ich einmal das Vergnügen des Lernens empfunden hatte, und da mich der kleine davongetragene Ruhm nicht wenig anfeuerte, mich auch auf die übrigen Wissenschaften geworfen.« Daß er dies wirklich getan, geht daraus hervor, daß er anfangs 1800 das Zeugnis eines »lernbegierigen, fleißigen und guten Schülers« erhielt und zuletzt Primus in seiner Klasse wurde.

Es liegt nahe, zu fragen, ob der Aufenthalt in der Fürstenschule, der für Röllers klassische und religiöse Bildung von entscheidendem Einflusse war, ihm nicht auch bereits Gelegenheit geboten habe, sein großes zeichnerisches Talent zu pflegen. Für das Zeichnen als Unterrichtsgegenstand hatte der Lehrplan keinen Platz. Röller hat es im geheimen und zu seinem Privatvergnügen betrieben. Es gewann aber für ihn besondere Bedeutung dadurch, daß es ihm Anlaß wurde, die Bekanntschaft des Dichters Seume zu machen. Aus dem Leben Seumes wissen wir, daß dieser um die Jahrhundertwende einer Einladung des Buchhändlers Göschen nach Grimma gefolgt war, um hier für dessen Ausgaben deutscher klassischer Schriftsteller die Revision des Druckes zu übernehmen. Die Fürstenschüler wurden durch Seumes Anwesenheit in nicht geringe Aufregung versetzt. Der Ruf seiner großen Gelehrsamkeit, seine Sittenstrenge, sein Dichterruhm, seine merkwürdigen Erlebnisse, das alles erfüllte sie mit unbegrenzter Bewunderung. Viele der lakonischen Aussprüche, durch die er bekannt war, machten bei den Schülern die Runde, und es entstand ein förmlicher Wettstreit, den Mann von Angesicht zu sehen oder gar ein Wort von ihm zu erhaschen. Ein Mitschüler Röllers hatte diesem eine von dem bekannten Schnorr in Leipzig gefertigte Zeichnung der Mutter des Dichters geliehen. Diese zeichnete Röller ab auf ein elfenbeinernes Täfelchen, versah die Zeichnung mit Farben und überreichte sie schüchtern dem berühmten Manne. Seume schien darüber erfreut und fragte Röllern, woher er das Elfenbein habe, das doch in ganz Grimma nicht käuflich sei. Da gestand dieser, daß es von einem Kamme herrühre, den er nach Entfernung der Zinken durch Schleifen an einem Steine des Schulhofes passend gemacht habe. Seume machte ihm dann das Bild seiner Mutter zum Geschenk. Auch ein anderes Mal war es Röllers Malkunst, die ein Zusammentreffen mit dem Dichter herbeiführte. Er hatte nämlich übernommen, ein Fräulein Schlick, die Tochter einer angesehenen Grimmaischen Familie, in deren Hause der Dichter wohnte, zu malen. Als er sich einst dort befand, trat Seume in das Zimmer, setzte

sich auf das Sofa und knüpfte mit Röller ein Gespräch über die Kunst und die Künstler an, dabei auch dem künftigen Studenten ans Herz legend, daß er in Leipzig doch ja Schnorr besuchen und um Rat fragen möchte. Den weiteren Verlauf der Szene erzählt Röller, wie folgt: »Ich rief aus: ‚O, wenn ich doch einmal ein Gemälde dieses Künstlers sehen könnte, wie würde mich das anspornen!' Seume dachte ein wenig nach und erwiderte dann: ‚Ich will dir bringen, was ich habe,' worauf er das Gemach verließ. Während er fort war, sagte Fräulein Schlick zu mir: ‚Wissen Sie, was er wahrscheinlich bringen wird? Was er immer unter dem Kleide auf der Brust trägt: das Bild eines Mädchens, das einst mit ihm verlobt war, dann aber einen anderen geheiratet und so das ganze Leben des Dichters verdorben hat.' Bald kehrte Seume zu uns zurück und vertraute mir zum Abmalen in der Schule das nämliche Bildnis an, von dem er später erzählt,[1]) daß es ihm, als er auf einem hohen Felsen Siciliens saß, aus den Händen geglitten sei.«

[1]) »Ich hatte in meinem musikalischen Enthusiasmus nicht auf den Weg Achtung gegeben; und kaum hatte ich die letzte Zeile gesungen und wollte die erste wieder anfangen, so fiel ich auf die Nase, welches mir selbst auf dem Ätna nicht begegnet war, wo doch die Landsleute Butlers in ihren Strümpfen alle sehr oft zu Falle kamen. Hatte vielleicht die Göttin von Amathunt und vom Eryx die Profanation rächen wollen? Die Nase blutete mir. Besser die Nase als das Herz, dachte ich. Auch dieses war mir wohl ehedem etwas enge gewesen; jetzt war ihm längst wieder leicht. Ich hatte aus Gewohnheit noch ein kleines niedliches Madonnenbildchen an einer seidenen Schnur am Halse hangen, das mir oft das Prädikat der Katholizität erworben hatte. Das Original hatte mich königlich betrogen. Jetzt nahm ich es unwillkürlich von der linken Seite, nach welcher sich das Idolchen immer neigte, schloß unwillkürlich das Glas auf, nahm das elfenbeinerne Täfelchen heraus und erschrak, als ich es heftig unwillkürlich in zehn Stücke zersplittert zwischen dem Daumen hielt. War das lauter Rache Rosaliens und der vom Eryx? Mögen sie sich an niemand bitterer rächen! Ich hielt die Trümmerchen in der Hand; Freund Schnorr mag verzeihen: er hatte mit Liebe an dem Bildchen gepinselt. Einige Minuten hielt mich Phantasus noch mit Wehmut am Original; ich saß auf einem Felsenstücke des Erkta und sah es im Geist an der Spree im goldenen Wagen rollen.

So viel über Röllers Aufenthalt in Grimma. Am 12. August 1801 verließ er ehrenvoll das Moldanum, um in Leipzig Theologie zu studieren. Von Universitätslehrern, deren Vorlesungen er hörte, nennt er selbst Cäsar, Keil, Tittmann, Burscher, Meißner, Plattner und Wieland. Auch künstlerischen Studien widmete er sich, indem er die Leipziger Kunstakademie besuchte, deren Direktorat auf Joh. Friedr. Aug. Tischbein übergegangen war. Von 1804 an begann für ihn ein langjähriges Hauslehrerleben, zuerst bei dem Hauptmann und nachmaligen Landrat Keck von Schwartzbach in Mildenau bei Sorau, wo er zwei Zöglinge auf die Universität vorbereitete. In dieser Stellung erwarb er sich auf Antrieb des Herrn von Schwartzbach, der auch die Kosten in der Form eines Weihnachtsgeschenkes hergab, 1808 in Wittenberg das Diplom als *Doctor philosophiae* mit der Dissertation *De optima ratione historiae tradendae.* 1811 legte er bei der Königlichen wissenschaftlichen Deputation für den öffentlichen Unterricht in Breslau die Prüfung als Oberlehrer ab und nahm in dem gleichen Jahre eine Hauslehrerstelle bei dem Burggrafen Fabian von Dohna auf Mallmitz bei Sprottau an.

Die zahlreichen Beispiele theologischer Hauslehrer in hohen adeligen Häusern lassen zur Genüge erkennen, welche Freuden und Leiden ihrer dort harren. Es fehlt nicht an solchen, in denen der Hauslehrer nur der erste der Domestiken ist und weniger nach seinen pädagogischen Leistungen als nach seiner »Gesinnungstüchtigkeit« und der größeren oder geringeren Geschicklichkeit, mit der er den *maître de plaisir* zu spielen versteht, beurteilt wird. Aber es gibt auch nicht wenige Beispiele für das gerade Gegenteil, d. h. solche, in denen dem Hauslehrer ein in jeder Beziehung so angenehmes Leben

---

Rolle zu; und so flogen die Stücke mit der goldenen Einfassung den Abgrund hinunter. Ehemals wäre ich dem Bildchen nachgesprungen; noch jetzt dem Original. Aber ich stieg nun ruhiger den Schneckengang nach der Königsstadt hinab; die rötlichen Wölkchen vom Ätna her flockten lieblich mir vor den Augen. Ich vergaß das Gemälde; möge es dem Original wohl gehen!« (*Seume*, Spaziergang nach Syrakus. *Hempel*sche Ausgabe, 2. T., S. 49 f.)

vergönnt ist, daß das Streben nach einem staatlichen Amte gänzlich zurücktritt und er wünschen möchte, sein Lebtag Hauslehrer zu bleiben. Zwar wird es auch in solchen Fällen kaum vorkommen, daß die Schranken, die den Adeligen vom Bürgerlichen trennen, gänzlich beseitigt sind, aber sie werden doch dann in einer Weise überbrückt, daß jeder Teil zu seinem Rechte kommt. Daß Röllers Aufenthalt im gräflich Dohnaschen Hause ein Beispiel der letzteren Art bietet, steht außer Zweifel. Graf Fabian gehörte jenem altberühmten Geschlechte an, das nach der Burggrafschaft Dohna bei Dresden den Titel Burggraf führt und eine stattliche Reihe bedeutender Ahnen aufweist, besonders solcher, die in den Diensten der preußischen Könige sich auszeichneten. In den Napoleonischen Kriegen werden die Dohnas öfter genannt, und ein Dohna war es, der sich bei der ersten Einführung der Landwehr Verdienste erwarb. Unwillkürlich wird man auch bei dem Namen an die Dohnas in Hermsdorf erinnert, die in den »Jugenderinnerungen eines alten Mannes« so oft erwähnt werden. Während aber diese sächsischen Dohnas nach v. Kügelgens Schilderung einer streng konfessionell-pietistischen Richtung huldigten, scheint man in Mallmitz insofern eine freiere Auffassung gehabt zu haben, als dem regen schöngeistigen Leben, das auf so vielen Schlössern der schlesischen Adeligen in damaliger Zeit herrschte, auch hier die Tore weit geöffnet waren. Das gräfliche Paar wußte Talent und Witz zu schätzen. In der Röllerschen Familientradition hat sich noch das Andenken an die heiteren Festlichkeiten im Mallmitzer Schlosse erhalten, für die Röller Theaterstücke schrieb und Aufführungen veranstaltete, sowie an die Feiern im gräflichen Waldhause bei Gelegenheit der großen Jagden, wo wiederum Röller das belebende Element bildete und durch seine Improvisationen und seinen Humor die Gesellschaft aufs angenehmste unterhielt. Ganz besonders hoch verehrte er die damalige Frau Reichsgräfin, wie dies auch aus der Widmung hervorgeht, die er seinem Almanach von 1818 vorsetzte.

Vier Jahre blieb Röller im gräflichen Hause. Viele seiner

Porträts adeliger Personen sind auf Bekanntschaften zurückzuführen, die er in jener Zeit machte. Eine andere für ihn noch wichtigere Bekanntschaft fällt gleichfalls in diese Zeit. In dem eine Meile von Mallmitz entfernten Sprottau lebten zwei kluge und hübsche Töchter eines Dr. med. Knothe, der sich in den schweren Kriegszeiten außerordentliche Verdienste um die Pflege verwundeter Krieger erworben hatte und schließlich ein Opfer seines Berufes geworden war. Diese beiden Töchter, Amalie und Henriette, wurden zu den Festen im Schlosse zu Mallmitz regelmäßig eingeladen. Die ältere verheiratete sich bald, die jüngere, das »sanfte und zarte Jettchen«, hatte es unserm Röller angetan, und er schloß mit ihr 1815 den Bund fürs Leben. Als Hauslehrer? wird man verwundert fragen. Er verließ natürlich jetzt seine Stellung, blieb aber in Mallmitz; denn der Graf Dohna hatte ihn — ein ganz merkwürdiges Beispiel von der Hochschätzung, die er für Röller gehabt haben muß, »so situiert, daß er sich in Mallmitz als Hauseigentümer einrichten konnte«. Die nun folgenden drei Jahre gehören jedenfalls zu den glücklichsten in Röllers Leben. In jeder Beziehung unabhängig, an der Seite eines geliebten Weibes, in einem reizenden Dörfchen, »wo Menschenfleiß mit der Natur im Bunde so schöne Wunder tat« und »die Eintracht mit des Ölbaums Zweigen die Herzen all umschloß«, durfte er sich völlig seinen Studien und Neigungen hingeben und konnte sich so das Dasein kaum schöner wünschen. Daher nimmt es nicht wunder, daß aus dieser Zeit die meisten seiner oft übermütigen Parodien stammen.

Die Herausgabe dieser Parodien ist eng verknüpft mit dem Namen eines Mannes, den Röller wohl schon früher kennen gelernt hatte, und mit dem er auch noch später in Verkehr stand, weil er in ihm den trefflichen Deklamator schätzte. Es ist dies Karl Friedrich Solbrig, ein unruhiger Geist, der, zehn Jahre älter als Röller, ursprünglich Bäcker werden sollte, dann Ökonomie studierte, später einen Pferdehandel anfing und endlich zum Theater überging. Doch gab er schließlich auch den eigentlichen Schauspielerberuf auf und

wurde reisender Deklamator, als welcher er die meisten Städte Mitteldeutschlands besuchte. Er verfaßte eine Menge von Büchern, namentlich Anthologien, und starb 1838 in großer Dürftigkeit zu Braunschweig. Der von ihm 1816 herausgegebene »Almanach der Parodien und Travestien« enthielt unter seinen 37 Nummern 10 von Röller. Das fein ausgearbeitete allegorische Titelkupfer dieses Almanachs stellte die komische Muse und die Laune dar, wie sie einen großen Vorhang entfalten, hinter dem der lachende Komus, auf einem von einem Satyr geleiteten Widder reitend, und die Schar der heiteren Scherze in der Gestalt von Sylphen und Schmetterlingen hervorkommen. Der Muse ist bei diesem Anblick die Lyra entsunken und in einen Sumpf gefallen, wo sie von quakenden Fröschen und Unken empfangen wird. Eine »Vorerinnerung« erläutert dieses Titelkupfer, u. a. ausführend, daß die Muse selbst zwar im reinen Äther wandle und auch die Menschen dahin erheben wolle, daß sie aber, weil es schwer sei, sie aus dem festhaltenden Sumpfe zu befreien, oft genug zu ihnen herabsteigen müsse, und daß sie mit Vergnügen bemerkt habe, »jeder, in dem nur eine Ahnung des Höheren, des Reinen, des Edlen aufgedämmert sei, habe bei den Sumpfgesängen des Gegenstandes seiner Erniedrigung sich mehr und mehr geschämt, und so habe was ein zu ekler Geschmack als niedrig verworfen, sehr oft vorzüglich gedient, das Hohe und Edle erst recht geltend zu machen.« Zwei Jahre später gab dann Röller einen anderen Almanach heraus, der nur Parodien und Travestien von ihm selbst enthielt, 26 an Zahl. Auch er war mit einem Titelkupfer geschmückt.

Aber so angenehm auch Röllers Privatstellung in dem »lieben Mallmitz« war, schließlich mag er sich doch nach einer fest geregelten amtlichen Tätigkeit gesehnt haben. Er folgte 1818 einem Rufe nach Glogau, wo er eine der neu fundierten Oberlehrerstellen am evangelischen Gymnasium erhielt, die er 37 Jahre inne hatte.

Groß-Glogau an der Oder, zuerst von Kaiser Heinrich II. als »Kastell *Glagua*« erwähnt, während des dreißigjährigen

Krieges in eine Festung umgewandelt, oft von Belagerungen und Bränden heimgesucht, macht heutigen Tages, nachdem durch Hinausschiebung der Festungswerke im Osten die Stadt bedeutend vergrößert worden ist, nicht mehr auf den Besucher einen so düstern Eindruck, wie ihn Laube in seinen »Erinnerungen« [1]) schildert: »Man ist eingekeilt hinter Wallmauern und Schanzen, der Weg ins Freie hinaus ist weit, von Feld und Wald ist innen keine Spur zu entdecken.« 1818, als Röller nach Glogau kam, mag die Stadt noch manche Spuren von den Napoleonischen Kämpfen her aufgewiesen haben. War sie doch erst 4 Jahre vorher, am 17. April 1814, von der französischen Besatzung, die sie seit 1806 gehabt hatte, befreit worden. In den Schriften Röllers findet sich nirgends eine Andeutung, daß er sich durch das Festungsmäßige der Stadt beengt gefühlt hätte. Im Gegenteil, der Umstand, daß er Glogau nie wieder bis an sein Lebensende dauernd verlassen hat, beweist zur Genüge, daß es ihm hier ganz gut gefallen haben muß. Fand er doch hier alles, was seiner Natur zusagte: Liebe, Freundschaft, häufigen mündlichen und schriftlichen Verkehr mit bedeutenden Persönlichkeiten und vielfache Anregung, seine Fertigkeit im Porträtzeichnen zu betätigen.

Aber die Hauptsache war und blieb ihm sein Lehramt, dem er bis zuletzt mit der größten Treue, Pünktlichkeit und Gewissenhaftigkeit oblag. Das damals unter der Leitung des Rektors Klopsch stehende evangelische Gymnasium hatte fünf Klassen, an deren unterste sich eine Bürgerschule anschloß, die aus 3 Knaben- und einer Elementarklasse für beide Geschlechter bestand. Röller war Ordinarius für Tertia. Nach dem Schulprogramm von 1827 waren seine Unterrichtsstunden folgende: In Prima Hebräisch, lateinische und griechische Metrik, in Sekunda Latein, lateinischer Stil, lateinische und griechische Metrik, in Tertia Latein und lateinische

---

[1]) *Heinr. Laubes* gesammelte Schriften, 1. Bd. Erinnerungen 1810—1840. S. 35.

Sprachlehre, in Quarta lateinische Grammatik, insgesamt 19 wöchentliche Stunden. Das Lateinische war hiernach sein Hauptfach und ist es auch bis zuletzt geblieben. Daneben aber wurde er später noch zu zwei Arten »technischer Übungen« herangezogen, die seiner Neigung in besonderem Grade entsprachen, nämlich zum Abhalten von Deklamationsübungen und zum Zeichenunterricht. Im Programm von 1835 heißt es: »Deklamieren. 1 Stunde. Magister Röller. Hier bereiteten sich unter Anleitung des Lehrers diejenigen Schüler vor, welche in den 8 Privatredeübungen und den 2 öffentlichen auftreten sollten. In jenen trugen gewöhnlich 6 Primaner und Sekundaner von ihnen selbstverfaßte Reden und 6 andere Gedichte vor.« Unter den letzteren befanden sich gelegentlich auch Erzeugnisse Röllerscher Muße, wie »Der deutsche Knabe« und »Erwartung eines gedrängten Musensohnes«. Das Zeichnen wurde als neuer Unterrichtsgegenstand 1832 eingeführt und alsbald Röllern übertragen. Dieser, der dadurch 6 andere Lehrstunden verlor, übernahm es unter der Bedingung, daß er die »Peter Schmidtsche Methode« einführen dürfe. Das wurde ihm zugestanden, und er hat nach dieser Methode, für die er in einer besonderen Schrift mehrere Verbesserungsvorschläge machte, bis zu seiner Pensionierung den Zeichenunterricht erteilt.

Kurz nach seinem Amtsantritt traf ihn ein schwerer Schlag: Sein geliebtes Jettchen ward ihm nach dreijähriger glücklicher Ehe durch den Tod entrissen. Ein Jahr später verheiratete er sich mit seiner Schwägerin Amalie Förster, die seit 4 Jahren Witwe geworden war und ihm 5 Töchter mit ins Haus brachte. Die drei älteren verheirateten sich bald, durch die beiden jüngeren ward ihm, bis sie sich gleichfalls verheirateten, im Verein mit seiner Amalie die liebevollste Pflege zuteil.

In der Mitte der zwanziger Jahre machte Röller die Bekanntschaft des jungen Dichters Franz Gaudy, der strafweise in die Festung Glogau versetzt worden war. Wenn dieser hochbegabte, zu Exzentrizitäten freilich nur allzu geneigte Dichter seit seinem Glogauer Aufenthalt anfing, die

allgemeinere Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen, so ist das unstreitig mit ein Verdienst Röllers und seines Freundes, des Prorektors Severin. Gaudy, der bekanntlich ein ganz wunderbares Sprachtalent besaß und sich schon in Schulpforta durch sein fleißiges Studium der alten Klassiker ausgezeichnet hatte, kam hier in Glogau an die rechten Männer. Übereinstimmend berichten die Biographien Gaudys, daß Röller und Severin in der günstigsten Weise auf ihn einwirkten und seine geistige Tätigkeit außerordentlich anregten. Es darf als sicher gelten, daß Gaudy nicht nur seine 1829 unter dem Namen »Erato« herausgegebene Sammlung von Gedichten, sondern auch mehrere andere seiner in Glogau verlegten schriftstellerischen Erzeugnisse Röllern vorher zur Begutachtung vorgelegt hat. Daß sich Röller diesen Mann nicht für sein Stammbuch entgehen ließ, ist selbstverständlich. Das von ihm gezeichnete Porträt stimmt gut zu den sonst bekannten Bildnissen Gaudys. Da es die Jahreszahl 1832 trägt, Gaudy aber schon 1830 Glogau verließ, weil er mit seinem Regiment nach Posen rücken mußte, so ist entweder anzunehmen, daß Röller mit ihm auch später noch einmal zusammengetroffen ist, oder daß jene Jahreszahl sich nur auf die Unterschrift bezieht.

1833 erhielt Röller durch Vermittelung »eines Freundes und großen Gönners« einen ehrenvollen Ruf als Rektor des Magdalenen-Gymnasiums zu Breslau. Aber so sehr er auch, wenn er dem Rufe gefolgt wäre, seine äußere Lebenslage verbessert hätte, er lehnte doch ab, weil ihm Glogau bereits viel zu lieb geworden war und er sich der Verantwortung und den Beschwernissen einer leitenden Stellung nicht gewachsen glaubte. Hat er doch später es selbst ausgesprochen:

»*Quandocunque docent rectores, laudo beatos;*
Ex qua parte regunt, sors placet illa minus.«

Röllers Lebensweise war streng geordnet. Die wichtige Regel, Zeit zu gewinnen durch Zeiteinteilung, war ihm gänzlich in Fleisch und Blut übergegangen. Im Sommer stand er um 4, im Winter um 5 oder 5 $^1/_2$ Uhr auf. Den

Kaffee bereitete er sich regelmäßig selbst auf einer kleinen Sturzmaschine, die man ihm tags zuvor bereit gestellt hatte. Dann ging es bis zum Beginn der Schule an die Arbeit. Welche Arbeiten er gerade den Frühstunden zuwies, geht aus seinem *Magister vivax* deutlich hervor. Hier empfiehlt er für die genannte Zeit neben der Vorbereitung für die Schulstunden das Lesen in der Bibel, die Beschäftigung mit einem Lieblingsstudium und das Schreiben ins Tagebuch. Wir werden also nicht irre gehen mit der Annahme, daß seine großen lateinischen Dichtungen und seine umfangreichen Tagebücher zumeist in den Morgenstunden entstanden sind. In der Schule war Röller nach allgemeinem Zeugnis die Pünktlichkeit selbst. Gewohnheitsmäßiges Zuspätkommen des Lehrers hielt er für eins der schwersten pädagogischen Vergehen, über das er auch gelegentlich seine satirische Laune ergoß. Im *Magister vivax* erzählt er uns über einen solchen unpünktlichen Lehrer folgende Anekdote: Die Klasse war versammelt, und da der Lehrer nicht kam, wurde die Zeit natürlich mit *Allotriis* ausgefüllt. Da tut sich endlich die Tür auf, und bedächtigen Schrittes geht der Lehrer zum Katheder. Er will seinen Hut an den Nagel hängen, aber der Hut entgleitet ihm dreimal aus den Fingern. Der vierte Versuch endlich gelingt. Kaum aber hat er die rechte Hand zurückgezogen, so verkündet das Glockenzeichen, daß die Stunde zu Ende sei. Nun nimmt er seinen Hut wieder vom Nagel und verläßt schweigend die Klasse.

Für seine Mahlzeiten liebte Röller gleichfalls die größte Pünktlichkeit; auch durch Besucher ließ er sich bezüglich des Mittagessens nie aus der Ordnung bringen. Abends ging er nicht aus; Erholung gewährten ihm Klavierspiel und Spaziergänge. Ein sehr gern gesehener Gast war er bei den regelmäßigen Zusammenkünften mit seinen Kollegen in den benachbarten Kaffeegärten zu Friedensthal, Rauschwitz und Zarkau. Bei diesen Zusammenkünften, an denen auch die Frauen teilnahmen, zeigte sich Röllers liebenswürdiges gesellschaftliches Talent von der vorteilhaftesten Seite. Hier

hat er offenbar die verschiedenen Regeln, die er im *Magister vivax* dem einzelnen für derartige Zusammenkünfte empfiehlt, getreulich befolgt. Auch ward durch dieses gesellige Zusammensein nicht nur bei ihm, sondern auch bei seinen Freunden öfter die poetische Ader angeregt, ja Freund Severin widmete seinem lieben Magister Röller zu dessen Geburtstag am 11. November 1838 ein sehr langes Gedicht, das den stolzen Namen führte »Zur Kulturgeschichte der neusten Zeit« und in launiger Weise jener Zusammenkünfte gedenkt.

»An dem kolossalen Ofen,
Der nicht Holz, doch Wärme spart,
Hat sich die ‚gelehrte Clique‘
Bald um einen Tisch geschart;
Und nachdem ein duftend Opfer
Optimo et summo Jovi
Angebrannt ist, fängt die Sitzung
Mit der Frage an: *quid novi?*

Da ergießen sich in Strömen
Haud' und Spener, Voß und Värst[1])
Und das Staatsblatt, welches alles
Brühwarm liefert und zuerst;
Und nächst diesen Bächen rinnet
Auf das Unterhaltungsrädchen
Hier und da ein Wassertropfen
Aus dem hies'gen Wochenblättchen.

Nach dem Staatsrecht wird erwogen
Das hannöversche Patent
Und der Russen und der Briten
Kollision im Orient
Und die belgische und Köllner
Und so manche andre Frage,
Ob zum Beispiel vier Prozente
Ferner ein Staatsschuldschein trage.

Drauf versenkt sich in die Tiefen
Der abstrakten Wissenschaft
Das Gespräch und preßt aus jeder
Hülse noch ein Tröpflein Saft;

---

[1]) Die Haude-Spenersche Zeitung (Berlinische Nachrichten), die Vossische und die Breslauer Zeitung.

Und die fremden Hospitanten,
Capitani und *Majores*,
Freu'n sich, daß so tapfer streiten
Die *Magistri* und *Doctores*.«

Aus demselben Gedichte geht auch hervor, daß sich Röller damals mit elektro-technischen Versuchen beschäftigte, die ihn so einnahmen, daß er auch in der gesellschaftlichen Unterhaltung immer wieder darauf zurückkam und es erst des leisen Spottes seiner Freunde bedurfte, um ihn gleichsam wieder genießbar zu machen. Daß ihn aber auch in der Folgezeit die Elektrizität nicht losließ, zeigt der Umstand, daß er 1840 dem Gymnasium zwei von ihm gefertigte physikalische Apparate schenkte, deren einer für thermomagnetische, der andere für magneto-elektrische Versuche sehr brauchbar war.

Für die Sommerferien des Jahres 1838 hatte Röller eine Reise nach dem Rheine geplant, — für die damalige Zeit mit ihren wenigen Eisenbahnen keine Kleinigkeit. Gründlich, wie er in allem war, hatte er das Reiseprogramm auf das sorgfältigste entworfen.

»Da ändert plötzlich Röller seinen Sinn!
Die Zeit ist schuld: zehn Tage braucht er hin
Und zehn zurück; und als er diese zwanzig
Von seinen Ferien subtrahierte, fand sich
Kaum noch ein allereinz'ger Tag als Rest.
Drum denkt er: besser ist's, man unterläßt
Die ganze Fahrt, als daß am Vater Rhein
Man einen einz'gen Tag nur sollte sein.«

Aus der Rheinfahrt wurde eine Harzreise, die ihn freilich insofern enttäuschte, als er das Geschick so vieler Brockenfahrer teilte, nämlich den Gipfel des Berges in Nebel getaucht fand. Für sein Stammbuch aber heimste er das Porträt des Brockenwirtes Nehse ein. Später, als die Eisenbahnen eine bessere Verbindung ermöglichten, wurde ihm sein Wunsch, den Vater Rhein zu begrüßen, zu seiner und der Seinigen Freude noch erfüllt. Andere Reisen unternahm Röller wenig. Doch nötigten ihn gichtische Beschwerden,

die Bäder zu Warmbrunn und Teplitz zu besuchen, die ihre guten Wirkungen auch bei ihm nicht verfehlten und ihm außerdem Gelegenheit boten, alte Bekanntschaften aufzufrischen und neue anzuknüpfen.

Im übrigen floß sein Leben unter beständiger angestrengter Arbeit, steigender Verehrung seiner Schüler und wachsender allseitiger Anerkennung ziemlich gleichmäßig dahin. 1840 erhielt er »in Rücksicht auf seine vieljährige nützliche Wirksamkeit und seine guten Eigenschaften« das Patent als Professor. Zu seinem 25jährigen Amtsjubiläum verehrten ihm seine Schüler eine lateinische Ode, deren hübscher Schluß lautete:

»*Et nunc laborum praemia laturo*
Quidnam magistro, quid juvenes dabunt?
Orat juventus grata: longa
Sit tibi vita, Deusque fautor!«

Das Revolutionsjahr 1848 scheint in keiner Weise störend weder auf Röllers berufliche Tätigkeit noch auf seine Anschauungen eingewirkt zu haben. Als verantwortungsvoller Lehrer der Jugend fühlte er sich auf höherer Warte stehend, gemäß seinem das Jahr vorher gedichteten Distichon:

»*Tranquille doctor plebem vel juris avaram,*
Vel parcam obsequii spectat, utroque malam.«

1849 machte er in Teplitz die Bekanntschaft des Grimmaischen Professors Lorenz, der ihn aufforderte, zu der im nächsten Jahre bevorstehenden dreihundertjährigen Jubelfeier der Grimmaischen Fürstenschule ein lateinisches Gedicht abzufasssen und es persönlich nach Grimma zu bringen. Den ersten Wunsch erfüllte Röller, und so entstand das oben erwähnte klassische Gedicht. Es aber persönlich nach Grimma zu bringen, ward er dadurch verhindert, daß er wegen Krankheit mehrerer Glogauer Kollegen nicht abkömmlich war.

Bis jetzt hatte Röller trotz zunehmenden Alters sich immer noch rüstig genug gefühlt, sein Amt zu verwalten. Aber nachdem er die Siebzig überstiegen, merkte er doch eine Abnahme seiner Kräfte und kam deshalb 1855 um seine Pensionierung ein. Diese wurde ihm in höchst ehrenvoller

Weise gewährt. Die Stunde, in der er sich von der Schule, der er 37 Jahre angehört hatte, verabschiedete, gestaltete sich zu einer hochfeierlichen. In dem Berichte des Direktors hierüber heißt es:

»Die Schüler der beiden oberen Klassen hatten dem geliebten Lehrer am Morgen des Tages ein lateinisches Gedicht dargebracht; der Direktor überreichte dem hochgeehrten Mitarbeiter, nachdem er in einer kurzen Anrede den Dank der Anstalt seiner bewährten Treue und Gewissenhaftigkeit ausgesprochen hatte, namens des Lehrerkollegiums ein einfaches Album. In herzlichen Worten nahm er darauf Abschied von der Schule, welcher sein Leben gehört hatte, den Kollegen und den Schülern.«

Die Stadt Glogau erteilte ihm das Ehrenbürgerrecht, und bei dem zur Feier des Tages veranstalteten Festmahle wurde ihm durch seine ehemaligen Schüler ein höchst kostbares Geschenk zuteil. Selbst ein Rabbiner ließ es sich nicht nehmen, den Tag durch ein hebräisches Festgedicht zu verherrlichen.

Nach seiner Pensionierung lebte Röller noch vierzehn Jahre. Tief niederdrückend auf ihn wirkte der Tod seines vertrautesten Freundes, des Prorektors Severin. Auch daß die Männer seiner beiden jüngsten Stieftöchter frühzeitig starben, bereitete ihm viel Kummer. 1858 verlor er auch seine zweite Gattin; und er wäre nun sehr vereinsamt gewesen, wenn nicht die eine seiner verwitweten Töchter zu ihm zurückgekehrt wäre. Diese und eine langjährige Dienerin des Hauses pflegten ihn treulichst bis zu seinem Tode.

Geistig rege und tätig blieb er noch lange Zeit. Im Februar 1861 kam der damals 64 jährige Dichter und Vorleser Karl von Holtei nach Glogau und hielt sich hier zehn Tage auf. Während dieser Zeit stattete ihm Röller dreimal Besuche ab, wahrscheinlich auch mit in der Absicht, ihn zu zeichnen, woraus indes nichts geworden zu sein scheint. Doch hören wir über diese Besuche Holtei selbst[1]:

[1]) *Karl von Holtei*, Erzählende Schriften. Noch ein Jahr in Schlesien! 1. Bd. Breslau 1864. S. 158 ff.

Montag, den elften Februar.

Dann gönnte mir der Gymnasialprofessor Dr. Röller die Ehre seines Besuches; ein gelehrter Philologe, dessen ich mich noch lebhaft erinnere als des schelmischen Verfassers mehrerer schelmisch-parodischen Dichtungen, welche vor so und so viel Jahren.... es wird zum halben Hundert nicht viel fehlen.... der in Leipzig und ganz Sachsen damals sehr beliebte Deklamator Solbrig mit großem Glücke vorzutragen pflegte. Diesen Dr. Röller, mit dessen Bilde in meinem Andenken stets ein lustiger, allerhand Schwänke treibender junger Gesell verknüpft blieb, heute als würdigen emeritierten Lehrergreis neben mir sitzen zu sehen, hätte ich um so weniger erwartet, als ich von seiner Anwesenheit in dieser Stadt nichts wußte, ja, ihn längst verstorben wähnte. Er ist aber höchst lebendig und zum Beispiel mit mir verglichen gerade um so viel jugendlicher an reger Geisteskraft, als er an Jahren älter sein mag. Sein Gespräch hat mich förmlich aufgefrischt, so daß ich mich rüstig genug fühlte, diesen Abend das Theater zu besuchen.

Donnerstag, den vierzehnten.

Heute schenkte mir auch Professor Röller wieder die Freude seiner Gegenwart und brachte mir zur Ansicht die fünf oder sechs Zeichnungsbücher, in welche er selbst, ein langes Leben hindurch, alle ihm begegnenden und ihm Interesse einflößenden Persönlichkeiten mit Bleistift porträtiert hat; sämtliche Bände voll, Blatt bei Blatt, lauter Gesichter mit charakteristischem Ausdruck. Viele, deren Originale ich kannte und augenblicklich erkannte, sind so sprechend ähnlich, daß ich ihnen, wie wenn sie mir unerwartet ins Zimmer träten, laut entgegenjubelte. Welch ein Schatz, diese Bücher! Und welch ein Talent für einen .... Philologen, einen Gymnasial-Professor!

Sonnabend, den sechzehnten.

Abermals geistig belebt und verjüngt durch den alten herrlichen Röller, der den Jahren nach schier mein Vater

sein könnte. Er trug mir Gnomen in antiker Form vor; reich an Erfahrung, tief gedacht, meisterlich versificiert. Welch ein Proteus, dieser Philologe!

Die von Holtei erwähnten Zeichnungsbücher sind jene merkwürdigen und wertvollen Stammbücher Röllers, die, sorglich von seinen Enkelinnen gehütet, neuerdings durch Kauf in den Besitz des Breslauer Museums übergegangen sind. Diese 10 Stammbücher enthielten ursprünglich nicht weniger als 691 von Röller gefertigte Bleistiftzeichnungen, deren Zahl sich freilich im Laufe der Jahre, weil hin und wieder ein guter Freund oder eine gute Freundin ein einzelnes Blatt erhielten, auf 556 verminderte. Die Bilder sind äußerst charakteristisch und lassen, namentlich die in den späteren Jahren gezeichneten, eine ungemeine Sorgfalt in der Ausführung erkennen. Wenn auch die bei weitem meisten von ihnen Persönlichkeiten darstellen, die für ein weiteres Publikum von geringerem Interesse sind, so befinden sich doch unter ihnen auch Bilder namhafter Männer, insbesondere solcher, die in irgend einer Beziehung zu Schlesien standen. Was ihnen aber noch einen besonderen Reiz verleiht, das sind ihre in den verschiedensten Sprachen geschriebenen Unterschriften, die für sich allein schon nicht ohne literarischen und kulturhistorischen Wert sein dürften. Nach der Zeitfolge ihrer Entstehung geordnet, lassen die Bilder erkennen, wie Röllers Kunstfertigkeit nach und nach eine immer höhere Stufe erklomm.

Zwei Jahre vor seinem Tode fingen ihm die Gedanken an schwächer zu werden, so daß man nicht mehr viel nacheinander mit ihm plaudern konnte. Doch auch in dieser Zeit begleitete er noch gern auf dem Flügel den Gesang seiner Enkelin. Am 10. Mai 1869 machte ein sanfter Tod seinem arbeitsreichen und gesegneten Leben ein Ende. Seine letzte Ruhestätte fand er neben seiner Amalie auf dem evangelischen Kirchhofe zu Glogau, wo eine stehende Marmorplatte sein Grab bezeichnet.

Röller war von großer, kräftiger Gestalt, weshalb man

ihn in früheren Jahren wohl »den langen Sachsen« nannte, und ging auch im höchsten Alter nur wenig gebückt. Sein Haar trug er stets in der Mitte gescheitelt, was ihm in den »Lümmelklassen« einen Spitznamen zuzog, den wir aus ästhetischen Gründen verschweigen wollen. An den Schläfen drehte er sich gern kleine Löckchen. Sein gewöhnlicher Anzug war ein graublauer Rock mit hoher, steifer Halsbinde, wie man sie um die Mitte des vorigen Jahrhunderts allgemein trug. Der vorherrschende Zug seines Gesichts war eine überaus große Milde, gepaart mit schalkhafter Heiterkeit. Sein Auftreten hatte etwas Weibliches, fast Schüchternes an sich. Eine klassische Ruhe war über sein Wesen gebreitet. Weder Dummheit noch Faulheit noch Unarten der Schüler konnten seine Geduld erschüttern. In seinen lateinischen Unterrichtsstunden pflegte er die Schüler mit Namen aus dem klassischen Altertume zu bezeichnen, so daß man z. B. bei der Lektüre des Livius hören konnte: »*Conon, perge!*« Merkwürdig ist, daß Röller, der doch durch seine Dichtungen bewiesen hat, wie sehr er die Sprache in seiner Gewalt hatte, an einer Stelle seiner *Disciplina commendatrix* äußert, daß, wenn er eine Prüfung in der Beredsamkeit ablegen müßte, er schlecht abschneiden werde. Es scheint also, daß ihm einige Unbeholfenheit im mündlichen Ausdrucke eigen war. Vielleicht beruhte sie nur auf gewissen Angewöhnungen, denen ja ein Professor bekanntlich sehr leicht anheimfällt; und berichtet wird allerdings, daß er jede Rede mit einem »Hm! Hm!« begann.

Wir sehen in Röller weder ein phänomenales Gestirn am Literaturhimmel noch einen pädagogischen Reformator noch einen Gelehrten allerersten Ranges. Nicht übel charakterisiert ihn sein Schüler Laube (a. a. O., S. 37): »Es war ein Genie, welches zu allem Fähigkeit besaß, offenbar aber die stärkste Fähigkeit und Neigung zu künstlerischer Schriftstellerei in sich trug.« Jedenfalls erweckt er unser Interesse schon dadurch, daß er von der zweiten klassischen Periode unserer Literatur noch unmittelbar berührt wurde, und daß es gerade Schiller war, durch den er sich zu eigener Produktion getrieben fühlte. Freilich ist zu bedauern, daß diese Produktion

sich vornehmlich auf die Parodie erstreckte. Denn richtig bleibt, was Wolff in seinem »Poetischen Hausschatze« von der Parodie und Travestie sagt: »Streng genommen sind beide Gattungen eigentlich nur der Form nach poetisch und mehr eine Spielerei des Verstandes zu nennen. Sie sprechen uns bei unserem Ernst und unserer Pietät für das Große und Schöne wenig an.« Doch gibt Wolff selbst zu, daß es auch gelungene Leistungen auf diesem Gebiete gebe, und unter den in die vierte Auflage seines Hausschatzes aufgenommenen befinden sich von Röller »Das Leibgericht« und »Der deutsche Knabe«. Auch eine milde Beurteilung wird allerdings nicht verkennen können, daß manche der Röllerschen Parodien der rechten Pointe ermangeln, ja einige ziemlich fragwürdiger Natur sind. Die gelungenste ist unseres Erachtens »Der Kaffee«, die auch ihrer Zeit weit verbreitet war und gern gelesen und vorgetragen wurde.[1]) Gänzlich frei zu sprechen ist Röller von dem Verdachte, als ob er durch seine Parodien die betreffenden Dichter oder deren Werke habe herabsetzen wollen. Und wenn er es gewollt, den eigentlich Großen gegenüber wäre es ja doch ein vergebliches Bemühen gewesen. »Den Schillern und Virgilen hat die Parodie nichts an«, sagt er selbst. Es lag ihm lediglich daran, seinen Lesern und Hörern eine frohe Stunde zu bereiten. Und dazu hatte er das Zeug. Die goldene Ader des Humors floß ihm reichlich, nicht jenes beißenden, giftigen, wie er der Satire eigen ist und die Mehrzahl unserer Witzblätter beherrscht, sondern jenes liebenswürdigen, schalkhaften, aus dem überall »der gute Kerl« hervorlugt. In dieser Beziehung erinnert Röller aus der klassischen Zeit an Wieland, in der Gegenwart an die »Fliegenden Blätter«. Eine Reihe kleinerer Erzeugnisse seines Witzes könnte man als *Roelleriana* bezeichnen. Sie gingen unter seinen Glogauer Schülern von Mund zu Mund; die mir bekannt gewordenen mögen sich zum Teil den Kalauern nähern, immer jedoch sind sie treffend und originell. Das Gedicht aber »An mein Malchen« mit seiner Innigkeit

---

[1]) Vgl. *Heinr. Laube* a. a. O., S. 35.

und Kürze darf als eine kleine Perle der Gelegenheitsdichtung bezeichnet werden.

Den Schwerpunkt jedoch von Röllers dichterischem Schaffen bilden seine 6 lateinischen Elegien. Hier war er völlig auf seinem Felde. Wir wollen nicht entscheiden, ob er sich mehr Ovid oder Tibull oder welchen anderen alten Klassiker zum Muster genommen hat, sicher ist, daß diese Dichtungen für jeden, der des Lateinischen kundig ist, eine Herz erquickende, wenn auch erst nach Überwindung nicht unerheblicher Schwierigkeiten voll zu genießende Lektüre bilden. Eines Kommentars bedarf fast jede von ihnen schon wegen der zahlreichen persönlichen Beziehungen, die einem Fernerstehenden nicht ohne weiteres verständlich sein können, aber auch wegen der mancherlei Redewendungen, hinter deren Sinn man erst nach reiflichem Nachdenken gelangt. Mitunter scheint es, als habe der Autor seine Leser absichtlich ein wenig in der Irre herumführen wollen, um ihnen dann wie nach der Lösung eines Rätsels das angenehme Gefühl des Heureka zu verschaffen. Der frühsten dieser Elegien, der »Abendschule«, fügte er eine Übersetzung in gleichem Versmaße bei. Aber er mochte fühlen, daß diese nicht ganz auf der Höhe des Originals steht, und daher unterließ er später die Übersetzungen gänzlich und versah nur noch die letzte Elegie mit einem lateinischen Kommentar, der die Hauptquelle für seine Beziehungen zur Grimmaischen Fürstenschule bildet. Daß in den sechs Dichtungen öfter die nämlichen oder nahe verwandte Gedanken vorkommen, soll ihnen nicht zum Vorwurf gemacht werden, es beweist nur, wie völlig mehrere anerkannt wichtige pädagogische Grundsätze (hierüber unten) Röllern in Fleisch und Blut übergegangen waren. Reich sind diese Dichtungen an kurzen, sich dem Gedächtnis leicht einprägenden Sentenzen. An vielen Stellen macht der gemütliche Schalk sich geltend, z. B. bei der Schilderung der Unterhaltung, die ein Lehrer auf seinem Studierzimmer mit einer jungen Dame führt, die zum bevorstehenden Polterabend ihrer Freundin ein Gedicht von ihm haben will, oder da, wo der Dichter den Rat gibt, einen unbequemen schwatzhaften Nachbar im Theater dadurch zum

Schweigen zu bringen, daß man »griechisch oder sarmatisch« mit ihm rede. Ein gleich treffliches Latein wie die Elegien zeichnet die Übersetzungen der Schillerschen »Glocke« und des »Liedes an die Freude« aus, wenn auch zugegeben werden soll, daß derartige Versuche nicht gerade etwas Ungewöhnliches sind.[1]) Man mag sie für Spielerei halten, den Kundigen erfreuen sie, und wer des Lateinischen nicht mächtig ist, der lasse sich von einem guten Deklamator ein Stück aus dem lateinischen Glockenliede vortragen, und er wird an vielen Stellen einen ganz ähnlichen Eindruck haben, als ob der wundervolle Rhythmus des deutschen Originals sein Ohr träfe. Alles in allem, Röller verdient recht wohl ein, wenn auch bescheidenes, Plätzchen in der Literaturgeschichte. Am besten charakterisieren wir seine Stellung, wenn wir ihn jenen schlesischen Dichtern anreihen, als deren hervorstechendsten Zug Goedeke (Grundriß, 3. Bd., S. 1200) angibt: »Eine frische, fröhliche, gesellige Poesie, der es auch an ernsten und tieferen Tönen nicht fehlt.«

Wo Röller ernste und tiefere Töne anschlägt, bewegt er sich auf pädagogischem Gebiete. Dieser Seite seiner Schriftstellerei müssen wir um so mehr noch ein Wort gönnen, als sie und die Lehrerpersönlichkeit Röllers es in erster Linie sind, die den Verfasser dieser Biographie vor seinen Lesern rechtfertigen sollen.

Pädagogischen Gedanken eine schöne Form zu geben, sie in das Gewand kunstgerechter Erzählung oder des Romanes zu kleiden, ist schon recht häufig versucht worden. Zu den klassischen Beispielen von Rousseaus »Emil« und Pestalozzis »Lienhard und Gertrud« gesellt sich eine lange Reihe literarischer Erzeugnisse epischen Stils, in denen ein Lehrerleben und damit erzieherische Fragen aller Art den Mittelpunkt bilden. Aber regelmäßig bedienen sich hierbei die Verfasser der Darstellung in Prosa, Beispiele in gebundener

---

[1]) So lieferte z. B. Professor *Flüglistaller* in Luzern gleichfalls eine lateinische Übersetzung des »Liedes an die Freude«, die vielleicht in einigen Strophen noch gelungener ist als die Röllersche.

Rede dürften ziemlich selten sein. Was kaum zu verwundern ist. Wie es außer den Schillerschen nur wenige wahrhaft vollendete philosophische Gedichte gibt, weil die abstrakteste aller Wissenschaften sich nur schwer den auf das sinnlich Konkrete gerichteten Forderungen der Poesie fügen will, so widerstrebt es auch der Pädagogik, die als Wissenschaft ein Zweig der Philosophie ist, sich in Verse fassen zu lassen. Wenn Röller trotzdem derartige Versuche gemacht hat, so möchte, gleichsam zu seiner Entschuldigung, folgendes berücksichtigt werden.

Der Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik, Herbart, hat während seiner Lebenszeit in Gymnasialkreisen so wenig Anerkennung gefunden, daß ihn Röller, obwohl sein Zeitgenosse, wahrscheinlich nicht einmal dem Namen nach gekannt hat und also auch kaum zu befürchten brauchte, daß man seine pädagogischen Gedanken etwa auf ihre wissenschaftliche Begründung hin prüfen würde. Ob er sich mit Niemeyer oder Mager beschäftigt habe, wissen wir nicht. Dagegen ist wahrscheinlich, daß er Fr. Aug. Wolfs »*Consilia scholastica*« und Gesnersche Schriften gekannt habe. Von sonstigen Pädagogen erwähnt er je einmal Joachim Lange, Pestalozzi, Hamilton und Jacotot, lobt zwar von jedem dieser vier etwas, läßt aber nicht erkennen, ob er einem von ihnen ein tieferes Studium gewidmet hat. Aus alledem dürfen wir schließen, daß seine Pädagogik, auch wenn er selbst das nicht mehrfach ausdrücklich andeutete, lediglich die Frucht seiner eigenen Erfahrung ist. Darin liegt ihre Schwäche, aber auch ihre Stärke. Ihre Schwäche: Denn die Erfahrung des einzelnen, und sei sie noch so reich, ist zu eng begrenzt und zu subjektiv gefärbt, als daß aus ihr ohne weiteres auf Allgemeingültigkeit Anspruch machende Sätze oder Vorschriften abgeleitet werden könnten. Ihre Stärke: Denn gerade die Subjektivität der Röllerschen Pädagogik setzt ihren Betrachter in den Stand, die Frage annähernd zu beantworten: Was ist es denn gewesen, was dieses Lehrerleben zu einem relativ so glücklichen gemacht hat? Und siehe da, bei Beantwortung dieser Frage zeigt sich nicht nur, daß auch die wissenschaft-

lichste Pädagogik über manche der Röllerschen Forderungen keineswegs hinausgekommen ist, sondern auch, daß wir in mehreren Beziehungen Ursache haben, von Röller zu lernen.

Zwar suchen wir vergeblich bei Röller abstrakte Erörterungen über Bedürfnis, Begriff, Voraussetzung, Zweck oder Mittel der Erziehung. Aber durch die scheinbar oft bunt zusammengewürfelte Masse seiner pädagogischen Anweisungen zieht sich wie ein roter Faden ein Wörtchen hindurch, dessen ganze Tragweite erfaßt sein will: das Wörtchen *amare*. Man könnte versucht sein zu sagen, es sei doch selbstverständlich, daß der Lehrer ein liebendes Herz besitzen müsse und kein Menschenhasser sein dürfe. Allein wie die Liebe, die Christus verkündigt, noch heute ein Ideal ist, dem wir nur unendlich langsam uns nähern, so wird auch die Liebe, die der Lehrer haben soll, von allen Dächern gepredigt, und in Wirklichkeit? Schlage jeder an seine Brust! Sehen wir uns das Röllersche *amare* genauer an, so enthält es zunächst die Forderung: Lehrer, liebe dein Amt in allererster Linie um des Lehrens willen! d. h. erkenne und würdige voll die ganze Fülle des Segens, die der Lehrerberuf in sich birgt! Achte nicht gering seine äußeren Vorteile, schätze aber noch viel höher den ständigen geistigen Umgang mit dem heranwachsenden Geschlecht, der dir den Einblick gewährt in das unverdorbene, sich ganz dir öffnende Kindesgemüt und dich selbst frisch und jung erhält. Freilich wirst du dieser Segnungen nur dann teilhaftig, wenn deine Persönlichkeit eine Lehrerpersönlichkeit ist. Das ist es, worauf es Röller ankommt. Und er hat recht. Die Entwicklung der Pädagogik seit Herbart, und gerade die neuste, gibt ihm recht. Ist es nicht, als ob man bei Röllers Mahnung an den Lehrer »Ändre dich« Stoy reden hörte, der jedem Praktikanten zurief: »Erst den alten Menschen ausziehen!« Und man braucht nur einen Schritt weiter zu gehen und die Mahnungen, die Röller an den schon im Amte befindlichen Lehrer richtet, auf den erst in der Vorbereitung begriffenen zu übertragen, und die höchste Aufgabe der Lehrer-Seminare steht vor uns: Lehrerpersönlichkeiten zu

bilden, nicht Methodenreiter oder Handlanger. Die echte Liebe zum Berufe oder die wahre Lehrerpersönlichkeit wird sich nun äußern in dem Verhältnis des Lehrers zu seinen Schülern. Da lautet nach Röller das erste Gebot der Liebe: Achte deinen Schüler. Achte ihn als werdende Persönlichkeit. *Maxima debetur puero reverentia* — dieses Wort Juvenals könnte man als Motto der Röllerschen Pädagogik vorsetzen. Aus Achtung vor den Schülern soll der Lehrer für jede Stunde sich sorgfältig vorbereiten, den Lehrstoff immer von neuem gründlich durchdenken, die mißliche Arbeit der Korrekturen auf sich nehmen und Schülerverzeichnisse führen mit Eintragungen über jeden einzelnen. Das *amare* ist aber Röllern auch das Zauberwort für den Unterricht selbst. Wir stehen nicht an, hier an den Grundbegriff der Herbartischen Unterrichtslehre, das Interesse, zu denken. Wie will Röller das Interesse am Unterrichte in fremden Sprachen, um den es sich ja bei ihm in erster Linie handelt, geweckt wissen? Negativ durch zwei Radikalmittel: Äußerste Beschränkung der schriftlichen Übersetzungen und gänzliche Abschaffung der Examina, positiv durch eine wesentlich nach ästhetischen Gesichtspunkten zu treffende Auswahl der Lektüre — alles dreies Gesichtspunkte, die auch in unserer Zeit des Nachdenkens wert sind. Am hellsten aber strahlt das Röllersche *amare*, sobald es sich um die Gebiete der Zucht und der Disziplin handelt. Man lese den zweiten Teil der »Abendschule« oder die betreffenden Abschnitte der *Disciplina commendatrix*, und man wird hier auf gar manche goldene Regel stoßen über die individuelle Behandlung der Schülernaturen, über den Humor in der Schule, [1]) über die Arten der Strafen und ihre rechte Aufeinanderfolge. Doch verwunderlich wäre, wenn das *amare* nicht auch das religiöse Moment einschlösse. Natürlich ist das der Fall. Die Religion als Erziehungsfaktor! Angesichts der Unsumme von Schriften, die über diesen Gegenstand geschrieben worden

[1]) »Heiterkeit ist der Himmel, unter welchem alles gedeiht, Gift ausgenommen« *(J. Paul).*

sind, und deren Menge in schreiendem Widerspruche zu den erwarteten Erfolgen steht, angesichts der verzweifelten Anstrengungen der Kirche, die ihr entfremdeten Massen zurückzugewinnen, angesichts der widerwärtigen konfessionellen Streitigkeiten unserer Tage, angesichts endlich des in seiner brutalen Herrschaft an so vielen Schulen noch kaum erschütterten religiösen Memoriermaterialismus möchte man herzlichst wünschen, daß wir nach zwei Richtungen hin Röller zum Vorbilde nehmen, ohne daß damit behauptet sein soll, daß er etwas Neues gesagt habe. Das eine liegt ausgesprochen in dem Satze: »Erst lerne der Knabe das Sichtbare lieben, und dann erst das Unsichtbare.« Sichtbar für ihn sind seine Eltern und deren Stellvertreter, seine Lehrer. Röller hat mit sicherem Blicke erkannt, daß jede religiöse Unterweisung der Jugend auf Sand gebaut ist, wenn sie nicht ihre Anker legen kann in die Liebe zu Eltern und Lehrern. Für das andere führen wir die Verse aus der »Abendschule« an:

»Wenn uns jeden Betrug die Welt zu verzeihen bereit ist,
Heiligen, täusch' er auch uns selber, verzeiht sie uns nicht.«

Einige Äußerungen Röllers klingen fast wie Ausfälle auf den geistlichen Stand. Allein Feindseligkeit gegen diesen als solchen ist zu wenig mit seiner Natur vereinbar, als daß wir sie bei ihm annehmen könnten. Zudem gehörten viele Angehörige dieses Standes zu seinen näheren Bekannten, seine Tochter war mit einem Geistlichen verheiratet, und er selbst war ein regelmäßiger Besucher des Gottesdienstes. Aber Beispiele religiöser Heuchelei mögen ihm genug entgegengetreten sein, und in ihr erblickte er mit Recht eins der Haupthemmnisse, die religiöser Einwirkung entgegenstehen. Wenn das Leben eines Religionslehrers nicht seinen Worten entspricht, dann nützen diese nicht nur nichts, sondern sie schaden. Was aber ist das wesentlichste Erfordernis dieses Lebens? Statt aller Antwort mögen zwei Aussprüche Röllers dienen. Mit dem einen nahm er Abschied von seinen Schülern, mit dem anderen von der Welt. Der erstere lautet: »Für jede Vernachlässigung meiner Pflichten im Knaben- und

Jünglingsalter habe ich die Strafe durch mein ganzes nachheriges Leben bis in die Jahre des Greises hinein bitter empfinden müssen,« und der andere: »Ich habe viel mehr Gnade empfangen, als ich verdient.« Aus diesen Worten hört man ebenso deutlich den sittlichen Ernst wie die kindliche Demut heraus, die Röllern in der Tat beseelten, und die schließlich doch das Beste sind, was wir von einem Menschen sagen können.

Im Zusammenhange hiermit sei noch eines Zuges aus seinem Privatleben gedacht. Es wurde eingangs erwähnt, daß die Kosten für seine Ausbildung auf der Schule und Universität wesentlich von seinem Stiefvater bestritten worden seien. Der Gedanke hieran drückte Röllern in späteren Jahren, und er ruhte nicht eher, bis er so viel zusammengebracht hatte, daß er eines schönen Tages, ohne den Seinen etwas davon zu verraten, das ganze für ihn aufgewendete Kapital nebst Zinsen den Erben seines Stiefvaters — denn dieser selbst war längst gestorben — zurückzahlen konnte. Die in günstigen Verhältnissen lebenden Erben sollen über das unverhoffte Geschenk ganz verblüfft gewesen sein, Röllern aber war es seitdem, als ob er sich von einem Alp befreit hätte.

Daß Röller auch seine Einseitigkeiten, ja Schwächen hatte, wer wollte es verkennen? Ganz abgesehen von dem, was oben über einige seiner Parodien gesagt wurde, muß es doch als eine Einseitigkeit gelten, der lateinischen Sprache eine solche Vorherrschaft im Gymnasium zuzuerkennen, wie dies Röller getan, der in dieser Beziehung lebhaft an die alten, in ihrer Weise ja freilich trefflichen Rektoren Sturm und Trotzendorf erinnert. Daß dann die Realien und vor allem die Naturwissenschaften zu kurz kommen müssen, das, sollte man meinen, hätte auch Röller erkennen sollen. Aber es ist für ihn bezeichnend, daß, wenn bei Spaziergängen die Aufmerksamkeit zufällig auf eine Pflanze fiel, er seine Begleiter regelmäßig fragte: »Ist das auch Nachtschatten?« Da möchte man an jenen Professor denken, der nicht ohne Behagen sich rühmte, er wisse nicht, wo Rostock liege.

Leicht könnte auch jemand behaupten, daß von einem eigentlich vaterländischen Empfinden wenig Spuren in Röllers didaktischen Dichtungen zu entdecken seien. Das ist richtig, hängt aber zusammen mit jener kosmopolitischen Richtung, die die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts aus der Blütezeit unserer Literatur herübergenommen hatte. Und ebenso wenig wie Gaudy wegen seiner Verherrlichung Napoleons aufhört, ein trefflicher Dichter zu sein, ebenso wenig läßt sich Röllern aus dem Verse ein Vorwurf machen:

»*Gloria quae nostra est? Peregrina crevimus arte.*«

In unserer Zeit hätte er wahrscheinlich dies nicht geschrieben.

Von einer Sonderbarkeit anderer Art berichten die Akten des Glogauer Gymnasiums. Röller hatte ein Stipendium für arme würdige Schüler gestiftet, fügte aber später der Stiftungsurkunde die Bestimmung hinzu, daß die Zinsen einem armen und würdigen Primaner zukommen sollten, »der dafür über die mit Nachsitzen zu bestrafenden Knaben der mittleren und unteren Klassen, während sie ihre Strafe absitzen, die Aufsicht führen soll.« Ob dieser Zusatz sehr pädagogisch war, muß bezweifelt werden. Tatsächlich hat man am Glogauer Gymnasium diese Art der Beaufsichtigung von Schülern im Arrest bald aufgegeben.

Gottfried Günther Röller, der Glogauer Magister, war ein »Original«. Was mit dieser Bezeichnung gesagt sein soll, werden diejenigen nicht verstehen, denen ihre kleine oder getrübte Erfahrung nur Zerrbilder von Originalen zugeführt hat. Aber wir wenden uns an diejenigen, — freilich werden dies zumeist ältere Leute sein, denn die echten Originale sind im Aussterben begriffen — denen in ihrer Jugend das Glück, ja das Glück, zuteil geworden ist, mit einem Originale echter Sorte in Berührung zu kommen. Noch jetzt wird die Erinnerung daran vielleicht ein Lächeln auf ihre Wangen treiben, aber in das Lächeln mischt sich ein Gefühl, ähnlich dem, das wir nach Schiller bei der Betrachtung der Naivität des Kindes haben: »Wir fühlen uns genötigt, den Gegenstand zu achten, über den wir vor-

her gelächelt haben, und, indem wir zugleich einen Blick auf uns selbst werfen, uns zu beklagen, daß wir demselben nicht ähnlich sind.« In einem Punkte wenigstens haben wir durchaus Ursache, dieses »Original« zu beneiden. Wen erfreut nicht die Ursprünglichkeit, Frische und Klarheit des Gebirgsbaches? Wer wünscht nicht, daß das eigene Leben ihm gliche? Freilich nicht dann, wenn er, angeschwollen, in rücksichtsloser Willkür dahin saust, sondern dann, wenn er gemessen und ruhig in lieblichen Krümmungen sich durch den Wiesengrund schlängelt. Röllers Leben floß in letzterer Art hin. Er ist dabei 86 Jahre alt geworden und hat bis zuletzt nicht gewußt, was »Nerven« sind. Das war Gnade, aber nicht auch Verdienst?

Röllers Schriften.

A. Parodien und Travestien. Sie finden sich sämtlich in den beiden Almanachen, deren einen *Solbrig* (Leipzig 1816), den anderen *Röller* (Leipzig 1818) herausgab (vgl. *Goedeke*, »Grundriß zur Geschichte der deutschen Dichtung«, 2. Aufl., VII. Band, S. 450 u. 451).

B. Lateinische Dichtungen. Alle sind abgedruckt in den Programmen des Glogauer Gymnasiums.

1. *Schola vespertina* (1828), 464 Verse. S. den Anhang.

2. *Magister vivax: Carmen didacticum* (1831), 728 Verse. Will dartun, wie der Lehrer den rechten Gebrauch von seinem Leben machen soll, erstens im Dienste anderer, zweitens zu seinem eigenen Wohle. Der erste Teil handelt u. a. von Unterrichtsplänen, Anlegung von Schülerverzeichnissen, pünktlichem Beginn der Stunden, Vermeidung von Abschweifungen während des Unterrichts, Untersuchung von Streitigkeiten der Schüler, Korrektur und Rückgabe der schriftlichen Arbeiten, Eintragung von Bemerkungen in das durchschossene Unterrichtsbuch. Der zweite Teil schildert, wie der Lehrer am besten die nicht von der Schule in Anspruch genommenen Stunden des Tages verbringt, und zwar vor der Schule: Frühaufstehen, Selbstbereitung des Frühstückes, Lesen in der heiligen Schrift, Schreiben ins Tagebuch, Ordnen der Bibliothek; nach der Schule: Empfang von Besuchen, Regeln für die Mittagsmahlzeit, Ratschläge inbetreff des Rauchens, Spaziergänge im Freien, Zusammentreffen mit den Kollegen; am Abend: Erholung durch Musik, Betrachtung von Gemälden und Besuch des Theaters.

3. *Disciplina commendatrix sive remedia pigritiae. Carmen didacticum* (1836), 574 Verse. Das hauptsächlichste Mittel gegen die Faulheit der Schüler ist, sie dahin zu bringen, daß sie etwas wirklich lieben. Insbesondere muß die Liebe zu den Eltern als ein wichtiger Antrieb zum Studium gepflegt werden. Außerdem aber soll sich der Lehrer um jeden Preis der Zuneigung seiner Schüler

versichern. Religiöse Einwirkungen auf den Schüler sind erst dann von Erfolg, wenn er gelernt hat, das Sichtbare zu lieben. Ferner muß der Lehrer die Rede in der Gewalt haben. Nie darf er sich eines unüberlegten Wortes in der Schule schuldig machen. Es folgen noch Einzelratschläge, wie: Erst zeigen, dann lehren! An Bekanntes anknüpfen! Nicht lange Reden halten! Nichts lehren, worin man nicht selbst Meister sei! Nur seinen Kräften Angemessenes vom Schüler fordern!

4. *Pyreneus gener Monetae.*[1]) *Carmen de tempore scholae in studiis literarum frustra contrito* (1841), 626 Verse. Einleitung: Warum sich der Verfasser in seinen Lehrdichtungen immer der lateinischen Sprache bedient. Erster Teil: Ursachen, warum der Schulunterricht so häufig nicht den erwarteten Erfolg hat, sind: a) Es wird zu vielerlei gelehrt; b) es wird nicht lange genug bei den Grundlagen verweilt; c) auf das Schöne wird zu wenig Wert gelegt; d) es werden zu viel Hausaufgaben verlangt; e) die Schüler bedienen sich bei Anfertigung ihrer Arbeiten unerlaubter Hilfen; f) die Lehrer sind mit Arbeiten überbürdet; g) es wird zu viel nur aufs Examen hin gearbeitet. Zweiter Teil: Mittel gegen die Übel: a) vonseiten des Staates: Er verbiete sämtliche Examina, lasse nur griechische und lateinische Schriftsteller lesen, beschränke die Zahl der täglichen Lehrstunden, dulde in den Realien nicht die Unzahl bloßer Namen, errichte Internate, aber nicht in großen Städten, sondern auf dem Lande, widme seine Fürsorge auch der körperlichen Ausbildung der Schüler, sorge für die Zufriedenheit der Lehrer durch ausreichende Besoldung und weniger peinliche Beaufsichtigung; b) vonseiten der Lehrer: Diese müssen mehr die freie Selbsttätigkeit anregen, sollen nichts von erzwungenem Kirchenbesuch der Schüler erwarten, sollen die Vielschreiberei, diese Pestbeule der Gymnasien, durch die auch der Körper der Schüler ruiniert wird, abschaffen, sollen Täuschungon der Schüler dadurch zu vermeiden suchen, daß sie ihnen nur bieten, was sie fesselt; c) in zweifelhaften Fällen augenblickliche Beweise ihres Könnens fordern.

5. *Coelum ludimagistrorum* (1847), 452 Verse. Erster Teil: Das Glück des Lehrers in der Schule. Zweiter Teil: Das Glück des Lehrers im Hause. Dritter Teil: Sonstige Glücksumstände.

6. *Recordationes scholae Grimensis in carmine ejusque explanatione* (1852), 196 Verse. Gibt vielerlei Aufschlüsse über das Leben in der Grimmaischen Fürstenschule zur Zeit, als sie *Röller* besuchte, und setzt namentlich seinen damaligen Lehrern ein Denkmal, gedenkt aber auch der späteren Schicksale einer Reihe von Mitschülern, so des berühmten Schauspielers Anschütz.

---

[1]) Vergl. Ovid, Metam., 5. Buch, V. 276—293.

C. Lateinische Übersetzungen der »Glocke« und des »Liedes an die Freude«.

D. Empfehlung der Peter Schmidschen Methode, durch wissenschaftliche Behandlung der Aufgaben, versucht von Dr. *G. G. Röller* (Glogau 1834). Setzt auseinander, was der Verfasser an dem Schmidschen Werke vermißt, und was er darin unrichtig befunden hat, und macht dann eine Reihe von Vorschlägen über zeichnerische Lehrmittel, Vorübungen für das Naturzeichnen, Anforderungen an den Zeichenlehrer und das Verfahren beim Unterrichte.

(E. Nach Gödeke a. a. O. soll *Röller* auch die hinterlassenen Papiere und Gedichte *Erdmann Hungers*, eines in sehr jungen Jahren an den Folgen eines Duells verstorbenen Glogauer Referendars, 1826 herausgegeben haben. Das Vorwort zu diesem Buche ist jedoch mit S. v. G. unterzeichnet.)

Noch viele andere teils vollendete, teils der Vollendung nahe Arbeiten barg *Röller* im Pulte. Sie behandelten vorzugsweise philologische Dinge, z. B. über den nur scheinbar doppelten Sinn der Worte *victorum*, *moraturum* u. a., über die griechischen Accente, über Ausschließung solcher Wortformen aus der hebräischen Grammatik, die nirgends im Alten Testamente vorkommen; aber auch mathematische und physikalische Fragen, z. B. über die Dreiteilung des Winkels und über die Ursachen, weshalb der Beschauer eines Bildnisses, von welcher Seite er es auch betrachten möge, stets die Augen der gemalten Personen auf sich gerichtet fühle. Alles das ist nebst den abwechselnd in lateinischer, deutscher, griechischer und hebräischer Sprache geführten Tagebüchern *Röllers* vernichtet worden.

SCHOLA VESPERTINA,

ein

Lehrgedicht

über die

Erhaltung des Ansehns

bei der

Schuljugend,

lateinisch und deutsch

von

Gottfried Günther Röller,
Doctor der Philosophie und Oberlehrer am evang. Gymnasium zu Grofs- Glogau

---

Glogau und Lissa,
Neue Güntersche Buchhandlung.
1828.

Vorrede.

Ich habe diesem Gedichte nur so viel voran zu schicken, als mir genug scheint, um die geringen Ansprüche desselben an sein Publikum zu bezeichnen. Schwerlich kann es Schulmännern Geheimnisse mitteilen wollen, durch deren Besitz sie ohne weiteres zu Ansehn bei der Jugend gelangen, wenn sie nicht die Kraft haben, sich ihr Ziel selbst zu suchen. Aber wenn sie meine Regeln nicht brauchen, so kann ihnen vielleicht ein Rückblick auf die Erfahrungen und Mittel, wodurch sie so weit kamen, einigen Genuß gewähren; und dies bei der Ausarbeitnng meiner Abendschule beabsichtigt zu haben, will ich eben nicht ableugnen. Daß mich die der Schriftstellerei ungünstige Menge der Schularbeiten verhindert hat, die Vollendung zu erreichen, welche der gestandenen Absicht angemessen und meiner ungeteilten Kraft vielleicht möglich gewesen wäre, würde mich beunruhigen, wenn ich nicht ein wenig auf das Vergnügen rechnete, welches der Leser meiner Verse in der Entdeckung ihrer Mängel und im Gefühle seiner Überlegenheit finden wird. Möge ihn dieser auf meine Kosten überlassene Vorteil zu einer gelinden Beurteilung der Bereitwilligkeit stimmen, womit ich mehrern vielleicht zu ernstlich genommenen Aufforderungen, nicht nur das lateinische Gedicht, sondern auch eine deutsche Übersetzung davon herauszugeben, gefolgt bin.

Glogau, im September 1827.

Der Verfasser.

Tempora discipulis data praeteriere diei,
Jamque magistrorum vespere doctor ero.
Vespertina mihi promisit tempora Musa;
Musis Auroram pensa favere vetant.
5 *Vos omnes ad me, quos infrenata juventus*
Non audit tacito nec colit ore, voco:
Omnes, illius quos aut petulantia vexat,
Aut favor amissus, qui fuit ante, premit.
Nec mea non illis praebent subsellia sedem,
10 *Qui se nil magno posse labore dolent.*
Quod dicam, placeat, placeat, quod dicere tendam,
Si vox clamando rauca placere nequit.
Sive dolor mentem seu versat cura medendi,
Solamen vobis consiliumve dabo.
15 *Non quo sim vobis multo sapientior ipse;*
Multi non callent, quod docuere tamen.
Discimus a Seneca recte contemnere nummos.
Si faceret, quae vult facta, fuisset egens.
Non stellas novit, stellas descripsit Aratus,
20 *Et bonus ignota doctor in arte fuit.*
Quis vestrum, docto pueris quod tradidit ore,
Non illud didicit saepius ipse simul?
Plus quam fidenti credetis forte modesto:
Qui cecidit standi providus auctor erit.
25 *Nota dabo forsan, sed notae oblivio legis*
Non dantis nova, sed nota monentis eget.
Si quid non dixi, quae dixi, attendite saltem.
Non res tam multas pagina parva capit.
Sed satis ambagum est; schola nunc aperitur, adeste,
30 *Et pueri ut sileant, oro, silete prius!*

Discipulos omnes corde amplectaris amanti,
Sit patrius tamen hic, non puerilis amor.
Crede parum stabiles, tamen ad bona quaelibet aptos,
Utque bonos reddas, munus id esse tuum.

Schülern alle geweiht, entflohen die Stunden des Tages:
Lehrern will ich nun Lehrer am Abende sein.
Denn für den Abend nur hat sich mir die Muse versprochen.
Früh läßt Schülerlatein mir nicht die Musen ins Haus.
Kommt jetzt alle zu mir, die der Mund leichtfertiger Jugend 5
Nicht mit Schweigen empfängt, die sie nicht achtet und hört:
Alle, die bald das Spiel mutwilliger Knaben bekümmert,
Bald die verlorene Gunst sonst sie verehrender quält.
Auch für die wird noch ein Platz in der Schule bereit sein,
Die für Fleiß und Müh' nimmer die Wirkung belohnt. 10
Was ich sage, gefalle, und was ich zu sagen gemeint bin,
Wenn euch die Stimme, von Schrein heiser, nicht eben gefällt.
Leidet ihr, oder entschließt ihr euch, das Übel zu heilen,
Geb' ich den Leidenden Trost, geb' ich den Heilenden Rat.
Nicht als wär' ich darum viel klüger und besser, als ihr seid; 15
Viele ja lehren oft das, was sie nicht selber verstehn.
Lernen wir nicht recht gut von Seneca Schätze verachten?
War er so klug, als er uns machen will, hätt' er gedarbt.
Wenig verstand Aratus von Sternen, doch sang er die Sterne,
Und in der fremden Kunst spielt er den Lehrer doch gut. 20
Wer von euch hat nicht, was er weise den Jünglingen vortrug,
Oft in der Schule gelernt, oder ein wenig vorher?
Mehr, als wenn ich mich rühme, vertraut dem bescheidenen Lehrer.
Ich fiel oft; wer fiel, kann auch bewahren davor.
Sag' ich Bekanntes, vielleicht ist dann das Bekannte vergessen, 25
Und ein Erinnerer nur, nicht ein Erfinder ist not.
Sag' ich mehreres nicht, so beherziget nur das Gesagte,
Und für so reichen Stoff ist ja der Bogen zu klein.
Aber zur Sach', ihr Herren! die Schule geht an. Auf die Plätze!
Und daß die Knaben nachher schweigen, so schweiget ihr erst! 30

All' umfasse mit Liebe, die deiner Lehre vertraut sind,
Nur wie Söhne jedoch, wie Kameraden, so nicht.
Glaube veränderlich sie, doch geschickt zu jeglichem Guten.
Wären sie schon ganz gut, nimmer bedürften wir dein.

35 *Illi te necdum conspectum, crede, verentur,*
Ac te quid majus, se minus esse putant.
Post servanda modo, non est facienda docenti,
Qua sola possis utilis esse, fides.
Quo praestes, ne sit solum, compareat una,
40 *Et pueris, si non sis, videare prior.*
Commoda ne magno, ne parvo in corpore damna
Quaere. Brevis regnat saepe, caditque gigas.
Vult animo soli reticens parere juventus;
Hunc animum quaevis prodere forma potest.
45 *Nec tamen immundas his excusavero vestes,*
Aut laceras, docti credita signa viri.
Nec magis insolito tunicae splendore nitere
Temtorem aut servum te volo moris ego.
Discipulus recte studet esse docentis imago;
50 *Indignum studio nil imitantis habe.*
Luxu discipulos tentas et sordibus aeque,
Tu medium prudens inter utrumque tene.
Quae sis docturus, semper meditaberis ante.
Cognita socordem fallere saepe queunt.
55 *Ignaro similis risum doctissimus aufers,*
Si, quo sint, nescis, trita docenda modo.
Si qua tibi placuit schola nunc saepe ante molesta,
Nunc ad eam melius, crede, paratus eras.
Ne sis discipulos primo rogitare coactus,
60 *In qua pergendum sit tibi parte libri.*
Non hi, quae trades, cupide attendenda putabunt,
Illa tibi curae si minus esse vident.
Monstres, esse tibi dulcem, quam praecipis, artem.
Inflammare alios frigidus ipse nequis.
65 *Absit ab his dubium, quae profers, absit et error;*
Quod tamen errasti, confiteare palam.
Est male fulta fides celantis menda magistri;
Compertis, perdunt vel manifesta fidem.
Perspicue profer, quod vis audire tacentes,
70 *Ne nugis pueri taedia capta levent.*
Ne dic multa simul, neu perge ad cetera, donec
Discipulos multos dicta tenere scias.
Est tibi mos, facias ut plurima verba deinceps
Parcis discipulis tu male, parce tibi.
75 *Quaerendo exanima pueros, tibi sume quietem*
Respirare illos nec sinat illa quies.
Dic, rem difficilem te nunc proponere velle,
Hanc tamen a scitis, fidere, posse capi.
Angustos animi ne prorsus neglige; tardos

Wahrlich noch eh' sie dich sehn, sind alle dir kindlich ergeben, 35
Glauben dich mehr denn sich, glauben sich weniger wert.
Nur zu erhalten ist hier, nicht zu erwerben das Ansehn,
Welches allein dir kann kräftiges Wirken verleihn.
Was dir Vorzug gebe, das habe, doch laß sie es sehn auch.
Bist du nicht besser als sie, werd' es, und schein' es zu sein. 40
Hoffe nicht viel vom großen, nicht Nachteil fürchte vom kleinen
Körper; ein David siegt oft, und ein Goliath fällt.
Nur dem Geist im Lehrer gehorcht und ergibt sich die Jugend,
Und in vielerlei Form mag sich verraten der Geist.
Nur entschuldige nicht hiermit unreinliche Kleidung 45
Oder zerrissne, die oft gilt für ein Zeichen von Geist.
Sonst auch sollst du nicht glänzen in leicht auffallendem Anzug;
Sei der Mode darin weder Verächter noch Knecht.
Seinem Lehrer mit Recht strebt mancher Schüler zu gleichen;
Auch durch Äußeres nicht führe den strebenden falsch. 50
Eben so finden an Pracht wie an Schmutz die Lernenden Anstoß;
Zwischen beiden darum halt' in der Mitte dich klug.
Was du zu lehren gedenkst, auf dieses bereite dich stets vor.
Selbst im Bekannten entgeht flüchtigen Lehrern oft viel.
Bist du auch noch so gelehrt, wie ein Dummkopf erregst du Gelächter, 55
Wenn du, was du gelernt, doch nicht zu lehren verstehst.
Manchmal macht dir die früher beschwerliche Stunde Vergnügen:
Immer warest du dann besser gerüstet als sonst.
Nimmer begegn' es dir, die Schüler fragen zu müssen
Anfangs, wo du seist stehen geblieben im Buch. 60
Wahrlich sie werden auf das nicht besondere Mühe verwenden,
Was sie von dir sogar wenig gewürdiget sehn.
Laß sie merken, dir selbst sei wichtig, was du sie lehrest.
Kannst du, als Lehrer nicht warm, Schüler erwärmen dafür?
Fern sei Zweifel von dem, was du vorträgst, fern sei der Irrtum, 65
Irrtest du aber einmal, frei dann bekenne den Fehl.
Wer den begangenen Fehler verhehlt, schlecht stützt er sein Ansehn,
Kommt der Fehler heraus, leidet das Richtige selbst.
Deutlich trage du vor, wenn du willst mit Schweigen gehört sein,
Sonst mit Possen vertreibt jeder die drückende Zeit. 70
Sage nicht vieles zugleich und geh' nicht auf anderes über,
Bis du vom größern Teil völlig begriffen dich weißt.
Deine Gewohnheit ist, viel hintereinander zu sprechen:
Müßige Schüler allein schonest du, schone dich selbst.
Fragend bring' sie in Schweiß, indes du ruhest und kalt bleibst: 75
Vollauf bei deiner Ruh' habe die Klasse zu tun.
Sage, du wolltest einmal zum Versuch was Schwieriges lehren,
Aber der Kluge gewiß werde die Lehre verstehn.
Von der Natur Vergess'ne vergiß nicht auch. Den Beschränkten

80 *Quae cepisse putas, saepe rogare velis.*
Sis, quodcunque doces, tricies iterare paratus,
Te semel auditum nil tenuisse memor.
Ne tibi discipuli moveat dementia bilem;
Hunc virtus hostem non fugat ira tuum.
85 *Ne sermone docens humili neve utere falso;*
Ad finem currant integra verba suum.
Singula verba docens pensa. Non perditur ullum.
Saepe unus, temere quae jacis, una tenet.
Si qua tibi crebro vox sensim adsueta recurrit,
90 *Illico dediscas, hanc simulatque scies.*
Saepe cares vitio, quo res iteranda laborat;
Ergo pares uni nomina multa rei.
Tironis quamvis inculti saepius auris,
Quid male, quid recte, sentit acuta, sonet.
95 *Indormire tuo te mori nolo docendi,*
Discipulos reddis nam piger ipse pigros.
Si qua tibi quondam ratio fuit optima visa,
Nunc erit attento forte probata minus.
Nunquam mutato tutas facis ordine fraudes,
100 *Sed calcar gnavis est novus ordo novum.*
Ne risum captes puerorum, hic sponte redibit,
Et quo nunc gaudes, post erit ille gravis.
Plaudere qui potuit tibi, nunc te judicat idem,
Post, cur explodat te stomachosus, erit.
105 *Non quo cuncta velim salibus tua verba carere,*
Aut bene compositum prorsus abesse jocum;
Quin quodcunque doces bene quaeres reddere dulce;
Ignaris non ars ipsa placere potest.
Sed quidquid ludes, effusum crede cachinnum
110 *Multorum docti non salis esse notam.*
Ridiculi si quid stultorum protulit unus,
Internum risum serius ore tegas.
Discipuli quaerunt in solo saepe magistri,
Num sibi ridendum necne sit, ore sui.
115 *Unum non omnes tua quaestio quaeque vocabit,*
Ne clamor gnaros misceat atque rudes.
At compellati reliqui videantur in uno,
Neve a te tutus quisquam aliena patret.
Quos tu praecipue turbarum noris amantes,
120 *Illos quae rogites, plurima semper habe.*
Mox repetiturum te dic, quae dicis, ab illis;
Post fac, ut attentos se tacuisse probent.
Si, quae mandaris, recitabunt ordine cuncti,
Tu vacuos scripto menda notare jube.

Frage, so oft du glaubst, daß er das Leichte begriff. 80
Mache dich immer gefaßt, wohl dreißigmal alles zu sagen,
Eingedenk, daß du auch selbst wenig auf einmal gemerkt.
Möge der Unverstand des Schülers nie dich erzürnen.
Solchen Feind schlägt Mut, aber nicht müßiger Zorn.
Sprich nicht gemein im Lehren und achte die Regeln der Sprache, 85
Bring' auch sicher zum Schluß stets den begonnenen Satz.
Wäge das einzelne Wort. Keins geht in der Klasse verloren.
Einer oft merkt sich ein Wort, welches allein nicht geriet.
Wird dir etwa im Sprechen allmählich ein Wort zur Gewohnheit,
Schleunig gewöhne dir's ab, wenn du es wachend gemerkt. 90
Oft ist der Fehler nicht dein; stets kehret das Nämliche wieder;
Vielerlei Worte darum suche für einerlei Ding.
Weiß der Schüler auch wenig, was wohl klingt, oder was übel,
Dafür, sonst nicht klug, hat er ein richtiges Ohr.
Ruhe nicht sicher auf dem einmal entworfenen Lehrplan. 95
Schreitest du selbst nicht fort, wird es der Schüler nicht tun.
Schien vor mehreren Jahren dir deine Methode die beste,
Lobst du sie heute vielleicht, wenn du sie prüfest, nicht mehr.
Änderst du nimmer die Ordnung, System wird bald der Betrug dann,
Aber erneuest du sie, treibt sie den Fleißigen an. 100
Bringe nicht Schüler zum Lachen, das Lachen kommt ohne dich wieder,
Und was erst dich erfreut, wird dir am Ende zur Qual.
Wer dich lachend belohnt, wird bald dein Richter auch sonst sein.
Ist er endlich einmal mürrisch, so pocht er dich aus.
Nicht als müßte der Scherz aus jeglicher Lehre verbannt sein, 105
Und ein treffender Witz nimmer ihr Farbe verleihn.
Nein, ich lobe den Wunsch, das, was du lehrst, zu versüßen;
Die noch die Wissenschaft nicht kennen, die fesselt sie nicht.
Aber für allen Scherz ist, glaube mir, wildes Gelächter,
Das von der Menge dir schallt, stets ein verdächtiger Lohn. 110
Reizt mit komischer Macht dein Zwergfell einer der Dummen,
Lache dann innerlich nur, außen bewahre den Ernst.
Bloß auf des Lehrers Gesicht erkundigen Schüler sich öfters,
Ob sie, immer bereit, lachen jetzt sollen, ob nicht.
Stets an einzelne nur beim Lehren richte die Fragen, 115
Denn mit dem Wissenden schreit, welcher das wenigste weiß.
Aber mit einem der Schüler bedrohe die Frage sie alle.
Keiner treibe vor ihr sicher ein heimliches Spiel.
Die dir als Unruhstifter vor allen den andern bekannt sind,
Rufe du störend sie immer am öftersten auf. 120
Sage, du werdest sogleich, was du eben erklärtest, sie fragen,
Aber dann laß sie dir auch zeigen, wie still sie gehört.
Wenn ein gegebenes Stück nach der Reih' ein jeder dir hersagt,
Laß die übrigen dann suchen, worin er gefehlt.

125 *Adverso sedeas aut adstes omnibus ore,*
Desuper et, quod agunt, quidque videre queas.
Sunt hebetes oculi: bene sarciet acrior auris,
Aut illos geminum, more probante, vitrum.
Raro discipulis ostendas terga, magister.
130 *Exstat in his scriptum: Fac aliena, puer.*
Te tantum et libros pueris permitte tueri,
Neve hos post illos velle latere sinas.
Cur tegit ille manu labium? Manus inde facessat;
Colloquium vetitum gnaviter illa tegit.
135 *Praestructa dubium movet hic tibi mole librorum:*
Haec demas fraudis tegmina; certus eris.
Tironum vitium est, ignaris verba praeire,
Nec mirum; in vitio laus meritumque latet.
Tu rogites, ubi quid consessor nesciet, illos.
140 *Hi sua non aliis lucra futura dabunt.*
Fraudem saepe fovens a te strepit ille vocati:
Vult oculos in se detrahere inde tuos.
At tu surdus eris, pergesque urgere dolosum,
Et positus vigilet post tua terga puer.
145 *Te, si quid dubium est, interpellare docentem*
Qui velit, ut sibi nunc expediatur, erit.
Forte levis paullo te non audiverat ante,
Vel te pro sociis ore loquace petit.
Vel dici quod vult, etiam nesciveris ipse:
150 *Hunc, ut ut est, tacitum rite sedere jube.*
In promptu semper vacuae tibi sunto tabellae.
His sua discipuli nomina scripta sciant.
Quem garrire vides, adponat nomen ad ejus
Voce appellati plumbea penna notam.
155 *Sic te quae turbent, a te puerisque movebis;*
Ast etiam poterit mens aliunde premi.
Cum subito judex aliquis cumque arbiter intrat,
Quem causa pueris constat adesse tua,
Tum vigila, tum res magno in discrimine pendet,
160 *Doctores multi tum cecidere boni.*
Infestum forsan testem tibi noveris illum,
Seu movet ad pueros te tua temta fides.
Sive potestatis male fers qui captat honorem,
Pro re, quam nequeat prendere, signa petens.
165 *Quidquid erit, scito, fidendum legibus esse,*
Nec legum errorem, si foret, esse tuum.
Si quid peccatur, modo ne peccaveris ipse.
Damni, qui paret, non reus ullus erit.
Non alium videant pueri te, nullaque signa

Sitz' oder stehe, den Blick auf sämtliche Schüler gerichtet; 125
Schräg' von oben herab müssest du jegliches sehn.
Sieht dein Auge nicht scharf, so helfe dein schärferes Ohr nach,
Oder die Brille, wofern dir es die Sitte nicht wehrt.
Selten zeige der Klasse den Rücken, Lehrer! Auf ihm steht
Mit Fraktur die Schrift: Plaudert, so viel euch beliebt! 130
Nur auf dich und das Buch zu sehn, darf jedem erlaubt sein.
Keiner sei vor dir hinter die andern versteckt.
Siehst du die Hand am Munde, sogleich sprich: Weg mit der Hand dort!
Denn ein verbotnes Gespräch soll sie bedecken vor dir.
Zweifel erregt ein Turm von Büchern, wohinter ein Schelm sitzt; 135
Drum sogleich mit dem Turm werde der Zweifel entfernt.
Einzublasen den Dummen, das ist ein gewöhnlicher Fehler,
Und ein natürlicher auch, weil er in's Löbliche spielt.
Drum, wenn einer etwas nicht weiß, schnell frage den Nachbar.
Nützt das Gewußte ihm selbst, gönnt er es anderen nicht. 140
Eines Gefragten Freund macht Lärm auf der anderen Seite:
Von dem Betrügenden weg will er dich lenken auf sich.
Aber bleibe nur taub und dränge den Täuschenden weidlich.
Hinter dir für den Lärm laß den Decurio stehn.
Unterbricht dich im Reden ein Schüler, der auf der Stelle, 145
Weil ihm ein Zweifel entstand, deine Belehrung verlangt;
Dann wohl hat er auf dich vorher nicht Achtung gegeben,
Oder mit andern gestört, sucht er zu schwatzen mit dir:
Oder (das wäre ja möglich), du weißt, was er wissen will, selbst nicht,
Darum auf jeden Fall weise die Fragenden ab. 150
Immer auch habe bei dir ein Buch, das den Schülern bekannt sei,
Welches Namen und Platz sämtlicher Schüler enthält.
Siehst du jemand schwatzen, so nenne den Namen des Schwätzers,
Und der Bleistift dazu male den strafenden Punkt.
So verwahrest du dich und die Knaben vor störendem Unheil, 155
Aber auch anders woher kann dir Verlegenheit drohn.
Kommt ein Mann in die Schule, dich abzuhören als Richter,
So daß die Schüler sogar wissen, er komme für dich,
Dann sei wohl auf der Hut! du schwebst in großer Gefahr dann,
Viele der Lehrer, sonst klug, haben da Fehler gemacht. 160
Etwa nicht sonderlich ist dir der lauernde Zeuge gewogen,
Oder das Mißtrau'n schmerzt, dir vor den Knaben gezeigt.
Oder dich stört ein Mensch, wenn er nach der Ehre der Macht hascht
Und, für das Wesen zu schwach, stolz mit dem Zeichen sich bläht.
Was du auch fühlest, so wisse, man muß den Gesetzen gehorchen. 165
Wär' ein Gesetz nicht gut, wäre der Fehler nicht dein.
Würde von oben geirrt, so irre du unten nicht schlimmer;
Niemand, welcher gehorcht, hat für den Schaden zu stehn.
Ja nicht verändert erscheine den Knaben, von inn'rer Bewegung

170 *Pectoris affecti voce vel ore dabis.*
Si quid mutabis, male factum hoc ante putabunt,
At rectum credent, si retinebis, iter.
Haec sunt, quae volui tibi commendata docenti,
Sed munus jungit munera plura tuum.
175 *Legis eris lator, latam tutabere custos,*
Servatae aut laesae praeco vel ultor eris.
Quidquid praecipies, verbis hoc praecipe tersis,
Atque illis brevibus perspicuisque simul.
Ne festinanter pueris pugnantia mandes,
180 *Aut vires horum quae superare queant.*
Noli, quod strepitum pariat, mandare; parabit
Pro licito strepitu vendere gerro malum.
Quod posces, placido posces non ore superbo,
Non quod regnandi dura cupido notet.
185 *Quam grave cunque jubes, credat tamen utile jussus,*
Addere seu causam seu reticere voles.
Aegre qui paret, paret tamen impiger illi,
Quem bene velle sibi plusque videre putat.
Quidquid peccatur, maneas tranquillus et idem.
190 *Ira aequat pueris te puerosque tibi.*
Cui fis iratus, fasces submiseris illi,
Iratum placidus tu superare potes.
Saepe domum Latio doctores abripit ira,
Objurgant alia voce aliaque docent.
195 *Te reticens alias vincat puer ore diserto,*
Si tuus in patrium sermo latinus abit.
Num tibi nativum vis apparere furorem,
An peregrina ori verba latina tuo?
At si flamma unquam tua mens incanduit irae,
200 *Haesisti; haec irae plurima causa fuit.*
Incertum, quid agas, rabies te corripit illa,
Incertum te spes irrita saepe facit.
Exspectavisti virtutem forsan adultam;
Nunc haeres, factum cum puerile vides.
205 *Ne sis injustus, plus damni contrahis anceps.*
Quid statuas, promptum, res ubi constat, habe.
Est etiam, dapibus qui indulget, pronus ad iram.
Non aequus judex, quem cibus inflat, erit.
Irae cum stomacho pridem est cognatio nota;
210 *A stomachi stomachans nomine nomen habet.*
Restio non judex doctis toleratur ab Anglis,
Ne, cui vult restim vendere, damnet eum.
Quidni judiciis potius prohibetis edaces,
Angli? non restis, fert gula damna reo.

Laß kein Zeichen im Ton merken, noch auf dem Gesicht. 170
Aenderst du was im Lehren, so gibst du das Vor'ge für schlecht aus,
Bleibst du auf deinem Weg, scheint er der rechte zu sein.
Sieh', nun hab' ich gesagt, was du magst beim Lehren benutzen,
Doch dein wichtiges Amt schließet gar viele noch ein.
Geber sowohl des Gesetzes, als auch des Gesetzes Beschützer, 175
Strafest du, wer es verletzt, lohnest du, wer es erfüllt.
Alles, was du befiehlst, das befiehl mit richtigen Worten,
Kurz auch sei der Befehl, ohne doch dunkel zu sein.
Nicht in der Eile befiehl zwei widersprechende Dinge,
Oder was über die Kraft auch des Gehorchenden geht. 180
Nicht was Lärm erregt, verlange, denn unter erlaubtem
Birgt mutwilligen der, welchen das Lärmen erfreut.
Was du befiehlst, das befiehl mit freundlicher Miene, von Stolz frei,
Nicht so, daß man an dir Liebe zum Herrschen bemerkt.
Was du gebietest, wie hart es auch sei, es erscheine vortrefflich, 185
Ob du die Gründe nun sagst oder aus Gründen verschweigst.
Selbst wer selten gehorcht, der gehorcht doch willig dem Lehrer,
Wenn er ihn klüger als sich glaubt und von Liebe bewegt.
Wie ein Vergehen auch sei, bleib ruhig und immer derselbe.
Zorn zieht Lehrer herab, aber die Knaben herauf. 190
Zeigst du dich einem erzürnt, so gestehst du ihm höheren Rang zu,
Über Erzürnte jedoch sieget ein Ruhiger leicht.
Oft wirft Wallung den Lehrer aus Latium wieder nach Deutschland;
Scheltend spricht er nicht mehr so, wie er lehrend noch sprach.
Sonst verstummend vielleicht, wird oft ein Knabe beredt sein, 195
Wenn sich dein ruhig Latein kehret in zorniges Deutsch.
Willst du, daß an dir die Schwäche natürlich erscheine,
Oder die Sprache von Rom einigermaßen noch fremd?
Doch hat irgend einmal dich die Flamme des Zornes ergriffen,
Glaube, dann zweifeltest du. Zweifel im Handeln erzürnt. 200
Unentschlossen im Tun, wird mancher vom Wahne betöret,
Doch am Entschluß fehlt's dann, wenn uns Erwartung getäuscht.
So erwartest du vielleicht erwachsene Tugend,
Nun durch kindisches Tun macht dich der Knabe verwirrt.
Ungerecht willst du nicht sein, doch schwankend schadest du mehr noch. 205
Schnell entscheide darum, wenn du den Handel erkannt.
Auch wen Schmausen erfreut, ist leicht in Harnisch zu bringen:
Schwerlich richtet gerecht, wem es zu trefflich geschmeckt.
Längst schon sahen die Römer des Leibes und Geistes Verwandtschaft,
Denn für Magen und Zorn hatten sie einerlei Wort. 210
Seilern wehret Verbrechen zu richten ein sinniges England,
Denn sie verdammten vielleicht, um zu verkaufen den Strick.
Treibt doch lieber die Freunde der Tafel aus euerm Gerichte,
Mehr dem Spruch als der Strick schadet, ihr Britten, der Schlund.

215 *Hac quaesitores a Socrate mente rogantur,*
(Dicere, ni dixit, debuit illa tamen)
Cum se nequidquam purus defenderet ipse,
Coenati modice judiciumne ferant.
Si magis innocui pueri tibi mane videntur,
220 *Quam post, est ventris laus ea saepe tui.*
In promptu est sanis, utra praestet causa duarum.
Sensus magnae instar saepius artis erit.
Justus credaris, satis est; erroris in hac re
Non solus veniam jure peritus habet.
225 *Te modo ne fallat, causam qui oraverit ante.*
Saepe venit pravus, quo capiare, prior.
Neu sit inauditum tibi, si reus acta negabit.
Vult solvi, non te laedere, quando negat.
Qui potes a puero vir laedi? Criminis expers
230 *Hujus erit semper te meliore minor.*
Si tamen in te quid nebulo fuit ausus aperte,
Non peccasse illum, sed voluisse, dole.
Si multi strepitant, multos reprehendere noli.
Plebs mala fit numero, si patet ille ferox.
235 *E media capias turba pro pluribus unum;*
Horum sic veritus quisque, tacebit, idem.
Delicti noti si non innotuit auctor,
Est in sanando cautio multa malo.
Plus nocet immerito culpatus et indice falso,
240 *Quam sontis prodest notio vera tibi.*
Suspectum noxae puerum nunc arguis audax;
Culpa, saepe reus, nunc tamen ille vacat.
Non mores puri praestant a crimine tutum:
Quem reliquis praefers, nunc reus esse potest.
245 *Si dicas culpans, quod sis revocare coactus,*
Inveniat rimam noxa futura bonam.
Forsan, quem pleno temere culpaveris ore,
Laude is, comperto crimine, dignus erit.
Festinare cave; quam sit properare nocivum,
250 *Extractis monstrat litibus ipsa Themis.*
Differ judicium, si res non rite liquebit;
Multos emendat quaestio coepta modo.
Saepe, quod audisti, non audivisse puteris;
Non cuncta ad vivum sunt resecanda tibi.
255 *Aut est culpa levis: pueros lusisse memento,*
Aut noxae dubiae mentio turpis erit.
Nominibus vitium magnis onerare cavebis;
Jam confessuri territa lingua tacet.
Et quidquid nimium est, fremitumque et murmura nutrit,

Solches bedenkend im Geist, fragt Sokrates ruhig die Richter, 215
(Wenigstens, tat er es nicht, wünscht' ich, er hätt' es getan)
Eh' er vergeblich vor ihnen sich selbst verteidigte, schuldlos,
»Ob sie vom mäßigen Mahl kämen ins ernste Gericht«.
Kommen dir früh die Knaben gezogner als eben nach Tisch vor,
Dann hat sicher dein Bauch häufig das größte Verdienst. 220
Bald ist's Ruhigen klar, wer von zwei Streitenden Recht hat.
Tiefer Kenntnis ist oft gleich ein geübtes Gefühl.
Gilt nur stets für gerecht; es genügt. Ganz sicher vor Irrtum
Ist der beste Jurist eben so wenig, wie du.
Daß dich nur nicht täusche, wer eher den Handel dir vorträgt. 225
Dich zu gewinnen, erscheint immer der Schuld'ge zuerst.
Halt' es nicht für entsetzlich, wenn etwa der Fehlende leugnet,
Denn dich beleidigen nicht will er, er will sich befrei'n.
Wie kann dich den Mann ein Knabe beleidigen! Steht er
Nicht viel tiefer als du, bist du nicht besser als er! 230
Tat ein Bube jedoch, was entschieden auf deine Person ging,
Klage dann, daß er gewollt, was er zu tun nicht vermocht.
Lärmen viele zugleich, so fahre nicht los auf die Vielen.
Trotz im Pöbel erweckt seine verratene Zahl.
Nimm aus dem lärmenden Schwarm statt vieler Sünder nur einen. 235
Jeder sodann für sich fürchtet ein Gleiches und schweigt.
Wenn dir zwar die Tat, doch nicht der Täter bekannt ist,
Dann tut Vorsicht not, wenn du nicht Schlimmeres willst.
Mehr bringt, wenn du sie glaubst, die falsche Beschuldigung Nachteil,
Als ein Vergehn dir nützt, welches du gründlich erforscht. 240
Jetzt beschuldigst du kühn den freilich verdächtigen Knaben,
Jetzt nun, oft schon ertappt, ist er gerade nicht schuld.
Selbst nicht der beste Charakter ist allemal Bürge für Unschuld.
Der dir ein Muster erschien, hat sich doch eben verirrt.
Wenn du beschuldigend sagst, was du endlich gezwungen zurücknimmst, 245
Dann wird künftige Schuld bald sich berufen darauf.
Wen du mit vollem Munde herunter zu machen dich nicht scheu'st,
Der verdient vielleicht, zeigt sich die Sache, dein Lob.
Laß zum Spruche dir Zeit; wie sehr ein beschleunigter schade,
Läßt der bedächtige Gang mancher Prozesse dich sehn. 250
Schiebe dein Urteil auf, wenn dir die Sache nicht klar ist:
Vielen war es schon gut, wenn das Gericht nur begann.
Manches, was du gehört, laß ruh'n und rühr' es nicht auf erst.
Nimmst du alles zu streng, fehlt dir zum Lehren die Zeit.
Ist das Vergehn nicht groß, dann denke nur: Knaben sind Knaben; 255
Ohne Erröten ist auch manches Vergeh'n nicht genannt.
Hüte dich Kinderstreichen erschreckende Namen zu geben.
Oft auf der Zunge bereits, schleicht das Bekenntnis zurück.
Übertreibung hat immer Gemurmel und Lärm im Gefolge.

260 *Quae puto judicii sunt mala signa boni.*
Sunt pueri justi, quamvis infirma voluntas,
Quodque ipsi non sunt, te tamen esse volunt.
Ne laqueos ponas dubitato, ut peccet aperte;
Invisus pueris criminis auctor eris.
265 *Si cupide aut solres, aut si culpabis eosdem,*
Haud aequi famam judicis inde feres.
Nec delatorum patiens aut indigus esse,
Nec cognosse dolos tu videare dolis.
Te videt esse tuum, per te quem ceperis ipse,
270 *Ingeniumque suo majus inesse tibi.*
Dic, scelus auctori fore si fateatur, inultum,
Condere te soli credita velle tibi.
Alloquio comi sic forsan moveris illum,
Flectere quem tristes non potuere minae.
275 *Jam quos admissae culpae conviceris, illi*
Punitore egeant, an monitore, vide.
Qui leve peccarint, qui primum, cetera recti,
Defunctos monitis par sit abire tuis.
Si coram reliquis puer est tibi forte monendus,
280 *Paucis est verbis dicere multa bonum.*
Longior aptus erit sermo, si forte vocatum
Ad te, sublato teste, monere voles.
Te pueros inter tacito puer audiat ore,
At soli solus verba referre queat.
285 *Saepe palam tibi qui male promta voce reclamat,*
Secreto monitus non bene mutus erit.
Hujus ut os reseras, aliena a crimine quaere;
Prodet sic aditum pectoris ille sui.
Si dicas illi: Quae te dementia cepit!
290 *Cur hoc peccasti? forte tacebit atrox.*
Sin quaeras: Ubi tu, patre quo, quot natus es annos?
Num fratres tibi sunt? mox tibi verba feret.
Indole discipuli pondus metire loquelae;
Non omnes eadem vis gravitasque movet.
295 *Duris pectoribus dandum est medicamen amarum,*
Aegroti tamen hoc esse salubre putent.
Mollibus in pueris non est operosa medendi
Cura; veneno illis est medicina potens.
A condiscipulis audita hortatio, saepe,
300 *Quem privata juvat, pejus ad omne movet.*
Absit ab ore tuo mordax oratio, vere
Sumtis de trivio sis reus ipse probris.
Optimus e coetu probris ad pessima fertur,
Doctorisque puer crimina saepe luit.

Tadl' ich die Wirkung auch, lob' ich die Quelle jedoch. 260
Knaben sind meistens gerecht, wie schwach auch immer die Kraft sei.
Was sie nicht finden in sich, suchen sie billig in dir.
Lege nicht Schlingen, warin sich berückt der Verdächtige fange,
Denn von dem Fehlenden trifft dich die gehässige Schuld.
Sind, die du eifrig beschuldigst und lossprichst, immer dieselben, 265
Nimmer den Knaben alsdann scheinst du als Richter gerecht.
Klätscher zu dulden, zu brauchen und hinter die Schliche der Schüler
Schleichend zu kommen, das sei immer vom Lehrenden fern.
Wessen Betrug du enthüllst durch eigene Schlüsse, der achtet
Den selbstständigen Mann, den überleg'nen in dir. 270
Sprich, du wolltest die Strafe dem ehrlich bekennenden schenken,
Dir nur laß ihn gestehn, gern zum Verschweigen bereit.
Also wirst du vielleicht durch freundliche Rede gewinnen,
Wen nicht Ernst und nicht finstere Drohung gebeugt.
Ist nun der Täter heraus, so magst du weiter bedenken, 275
Ob er Strafe bedarf oder Ermahnung allein.
Wer nur wenig gefehlt, wer ein Mal, übrigens löblich,
Kommt mit einem Verweis billigerweise davon.
Hast du nun den Verweis vor den andern Schülern zu geben,
Dann dem Sünder voll Ernst sage mit wenigem viel. 280
Länger daure die Rede, sobald du den Knaben allein hast.
Nützlicher ist sie für ihn, leichter auch ist sie für dich.
Wird er vor andern ermahnt, so höre der Knabe dich still an,
Auf der Stube jedoch spreche der Hörende mit.
Oft ist, wer in der Schule für dich stets Reden bereit hat, 285
Wenn du zu Haus' ihn ermahnst, eben so ärgerlich stumm.
Ihm den Mund zu öffnen, sprich von ganz anderen Dingen.
Dadurch entdeckst du den Weg in das verschloss'ne Gemüt.
Sagest du ihm: Was hast du wieder für Streiche begangen?
Warum tatest du das? trotzig dann steht er und stumm. 290
Fragest du aber: Wo bist du denn her? Was verwaltet dein Vater?
Hast du Geschwister? Wie alt bist du? so redet er gleich.
Nach dem Charakter des Schülers miß ab die Stärke des Wortes,
Denn nicht einerlei Kraft äußert an allen sich gleich.
Harte Naturen vertragen und fordern kräftige Mittel, 295
Kräftige, welchen jedoch selber der Kranke vertraut.
Weiche Gemüter genesen auf eine geringere Dosis.
Stärkere Mittel auf sie wirken als tödliches Gift,
Tadel, vor andern gehört, bringt manchen auf böse Gedanken,
Welchen daheim ein Verweis hätte vernünftig gemacht. 300
Fern von deinen Lippen sei stets auch beißende Rede:
Nicht durch Schimpfen und Schmähn werde dem Schuldigen gleich.
Oft der beßte der Knaben verging sich, weil er geschimpft ward,
Und für des Lehrers Schuld wurde der Schüler bestraft.

305 *Quod reliquis placeat prositque, hoc dixeris uni,*
Inque tuas partes hosque reumque trahas.
Te non abjicies, puerorum quando favorem
Arte bona tendes conciliare tibi.
Quae tibi corda favent, illis potes utilis esse;
310 *Nil timor aut odium suave bonumve facit.*
Ne dicas pueris jam jamque abiturus acerba;
Ultima dic clemens, ultima verba sedent.
Tota tibi crebro quem fecerit hora favorem
A pueris, poterit perdere finis eum.
315 *Qui fuit ante bonus, memor hunc geme temporis acti;*
Est stimulus, recto more fuisse, malis.
Si quid inest lapso, quod sit laudabile, lauda,
Quoque alias melior sit, reprehende magis.
Quod sperent, quod ament, reperitur in omnibus aeque:
320 *Materiem hortanti spes dat amorque bonam.*
Diligit ille patrem: patris revocetur imago.
Ne patrem affligat, se dabit ille tibi.
Ordinis hic sperat mox ornamenta prioris:
Hunc dubius factus vindicat ordo tibi.
325 *Sed quid parva loquor! Quo cedunt cuncta jurante,*
Hunc et in hortando crede juvare deum.
Immensi pueros memor esto numinis hortans,
Et virtute illi velle placere doce.
Quo tua praesidio nequeat veterana carere,
330 *Cur hoc virtutem vis prohibere novam?*
Nec tamen, ut moveant, satis est divina monere;
Impuro deus est vanus in ore sonus.
Vive dei cultor, sed ne videare videri,
Nam pietas multum credita ficta nocet.
335 *Qui fraudes quasvis tibi condonaverit, idem*
Te nihil in rebus vult simulare sacris.
Distortis oculis caput uni pronius alae
Non nomen sancti nec tibi jura parit.
Quo species oculis affulget sanctior, illa
340 *Hoc pejora putat crimina quisque tegi.*
Flagitium nullum si tectum pectora versat,
Flagitio nullo fit tamen aegra fides.
Forte vales pueros devincere vique domare;
Per te, vi demta, tu nihil ipse vales.
345 *Corde deum venera; sine te puer ipse videbit,*
Nactaque vim caste verba monentis erunt.
Sed sat verborum de verbis esse videtur;
Quos non verba movent, poena movebit eos.
Nunc quo tu pacto vitium vitabis in hac re,

Was den andern gefall' und nütze, das sage dem einen: 305
 Auf die Seite des Rechts ziehe den Täter und sie.
Nichts vergibt sich ein Lehrer, sobald er mit rechtlichen Mitteln
 Sich die Gunst der Welt, wo er soll nützen, erwirbt;
Denn nur, wer dich liebt, dem kannst du nützen als Lehrer;
 Furcht und Haß hat nie Großes und Schönes gewirkt. 310
Sage nicht, wenn du schließest, den Knaben ein bitteres Wort noch.
 Freundlich scheide, denn tief prägt sich des Scheidenden Wort.
Oft kann dir die Gunst, die du in der Stunde gewonnen,
 Rauben ein strenger Moment, weil er die Stunde beschließt.
Den sonst Lobenswerten bedaure, Vergangenes rühmend; 315
 Oft wird's Bösen ein Sporn, besser gewesen zu sein.
Ist was würdig am Schlechten, gelobt zu werden, so lob' es.
 Und je besser das ist, desto erbitterter sei.
Etwas, was er liebt und hofft, das triffst du in jedem.
 Stoff zum Ermahnen gewährt Hoffnung und Liebe genug. 320
Einem ist alles der Vater, den Vater stelle du dem vor:
 Daß er den Vater nur schone, bequemt er sich dir.
Jener erwartet im Kurzen den Rang der höheren Klasse:
 Mache sie zweifelhaft nur, und er ergibt sich an dich.
Doch was sag' ich Geringes! Der Helfer in jeglichem Guten 325
 Hilft auch, daß dein Wort junge Gemüter erreicht.
Immer erwähne des Höchsten, so oft du Knaben ermahnest,
 Lehre sie Liebe zu Gott zeigen im sittlichen Tun.
Kann die geübtere Tugend in dir nicht Gottes entbehren,
 Warum willst du ihn der, welche noch schwach ist, entziehn? 330
Aber es ist nicht genug, das Göttliche nur zu erwähnen,
 Ist dein Mund nicht rein, spricht er vergeblich von Gott.
Durch dein Leben bekenn' ihn, doch nie des Scheines verdächtig.
 Frömmigkeit, der man nicht traut, schadet, wie wahr sie auch sei.
Wenn uns jeden Betrug die Welt zu vergeben bereit ist, 335
 Heiligen, täuscht' er auch uns selber, vergibt sie uns nicht.
Frommes Verdrehen der Augen, der Kopf nach der Seite sich neigend,
 Schafft dir des Heiligen Recht, schafft dir die Weihe noch nicht.
Ja, je heiliger du der Welt zu erscheinen dich abmühst,
 Desto Entsetzlicheres glaubt sie darunter versteckt. 340
Birgt auch Schlimmres nicht eben sich hinter das frömmelnde Wesen,
 Leidet dein Einfluß doch unter dem schlimmen Verdacht.
Durch den Zwang vielleicht der Gesetze bezähmst du die Knaben,
 Fehlt dir aber der Zwang, fehlet dir alle Gewalt.
Ehre nur Gott im Herzen, das merkt man auch ohne dein Zutun, 345
 Und aus dem Herzen ins Wort strömet die Weihe von selbst.
Aber ich glaube genug schon geredet zu haben vom Reden:
 Was den Worten nicht glückt, setzet die Strafe noch durch.
Wie nun wirst du die Fehler vermeiden in Handlungen, die selbst,

350 *Quae ne rite quidem facta placere solet.*
Vitabis, poenae si vim causamque videbis.
In poena, quid agas, sicut ubique, vide.
Non iram cupies poenis explere petitis,
Illatumve malum, spero, referre voles.
355 *Emendare malos debet viresque nocendi*
His auferre, alios poena monere bonos.
Durum est puniri; quem punis, officis illi,
Nec ni jam tuus est, conciliabis eum.
Invidia poenae ne sumtae forte labores,
360 *Legibus injungens ipse leveris onus.*
Neu tamen invidiam tum contrahe legibus illam:
Nil puer his habeat sanctius atque prius.
Leges esse dei dic munera, munera regis,
Rexque deo similis quam sit amore, doce.
365 *Qui status est rerum praesens, te saepe monente,*
Hunc pueri, quamquam sit sibi durus, ament.
Fac, puer ut credat, te non punire libenter,
Et cum puniti junge dolore tuum.
Raro plecte; malum vim perdit saepe recurrens.
370 *Quae facis invitus, non ea saepe facis.*
Praemonitos dudum dilata corrige poena,
Hanc ut lege sua se meruisse putent.
Multas prospicies diverso pondere poenas,
Perque omnes harum sit via longa gradus.
375 *Poenam quisque sua majorem existimet esse;*
Quae patimur, levius, quam metuenda, movent.
Si pharetram in vitium telis vacuaveris unum,
Majoris vitii testis inermis eris.
Poena tuis nunquam pueris erit utilis illa,
380 *Qua licet his vacuis esse labore diu.*
Neu quod vis illos carum sanctumque putare,
Hoc unquam poenae nomine posce reos.
Non eadem peccant omnes; ut crimina distant,
Sic variis damnis, qui meruere, luant.
385 *Qui quid non didicit, plus illum discere coge;*
Scribet, quod scripsit quis male, rursus idem.
Qui dormit, capitive piger dat brachia fulcrum,
Hic somnum stando pigritiamque luat.
Sero qui venit, reliquis praesentibus, illum
390 *Longo post alios tempore mitte domum.*
Hic alio pensum reddit vitiosius; ergo
Inferiore illum sede sedere jube.
Dicto non parens, tibi qua non paruit in re,
Hanc ipsam posces, nec quid abesse sines.

Wenn die Vernunft sie lobt, hart dem Gefühle noch sind? 50
Dann vermeidest du sie, wenn der Zweck der Strafe dir vorschwebt.
Auch bei der Strafe deshalb frage, wie immer: Wozu?
Möchtest du Zorn etwa durch Strafe befriedigen wollen,
Oder dich rächen damit, wenn du beleidiget wardst?
Bessern soll sie die Bösen, soll ihnen die Kräfte zu schaden 355
Nehmen, indem sie zugleich Bessere warnt und belehrt.
Hart ist's, Strafe zu leiden. Indem du strafest, betrübst du.
Wer dich nicht sonst schon liebt, strafend gewinnst du ihn nicht.
Daß bei den Schülern dir nicht schade die Strenge der Ahndung,
Wälze die Schuld von dir auf die Gesetze zurück. 360
Doch drum dürfen den Haß, den du fliehst, die Gesetze nicht leiden,
Wert und heilig stets müssen dem Knaben sie sein.
Als ein Geschenk von Gott und dem Fürsten lehre sie achten:
Lehre, wie ähnlich auch Gott werde durch Liebe der Fürst.
Immer den Staat, wie er ist, und, wie hart sie auch scheine, die Ordnung 365
Lerne gehorsam und still achten der Knabe von dir.
Weck' in dem Knaben den Glauben, daß dir das Strafen zur Last sei.
Zu des Gestraften Schmerz füge den deinen hinzu.
Selten strafe; ein Übel wird schwächer, das immer zurückkehrt.
Was du nicht gerne zu tun scheinen willst, tu' es nicht oft. 370
Lange vorher ermahnt, fühl' endlich der Schüler die Strafe,
Und er begreif' es zuletzt, daß er sie selber gewollt.
Sorge für vielerlei Strafen und von verschiedenem Nachdruck.
Langsam steige der Weg bis zu der höchsten hinauf.
Immer denke der Sünder, er könnte noch härter bestraft sein; 375
Was wir leiden, das wirkt schwächer, als was uns bedroht.
Hat dir ein einziger Fehler den ganzen Köcher entladen,
Völlig entwaffnet sodann siehst du den schlimmeren Streich.
Niemals ist die Strafe dem Knaben nützlich, sobald sie,
Lang' untätig zu sein, nötig macht oder erlaubt. 380
Was du willst, daß stets den Schülern heilig und lieb sei,
Leg' es als Buß' und Qual nimmer den Schuldigen auf.
Nicht auf einerlei Art fehlt jeder; wie sich die Fehler
Nicht ganz gleichen, so sei auch nicht die Strafe sich gleich.
Wer etwas nicht lernte, sei mehr zu lernen gezwungen: 385
Wer nicht leserlich schrieb, schreibe das Nämliche schön.
Schläft ein Schüler, und stützt er den Kopf mit doppelter Säule,
Büße der Träge mit Stehn Architektonik und Schlaf.
Wer, wenn die andern längst sich versammelten, kommt in die Schule,
Schicke du diesen dafür spät nach den übrigen heim. 390
Der macht mehr als die andern im Exercitium Fehler;
Weis' ihm also den Platz hinter den anderen an.
Einer gehorchte dir nicht. Doch was er zu tun sich geweigert,
Eben das laß ihn erst tun, daß auch das Kleinste nicht fehlt.

395 *Cedentem demum poenae digneris honore;*
Non animo fracto, poena triumphus erit.
Fallere consuetos pueros prohibere memento,
Ne poenam eludant imminuantve dolo.
Elusa poena deceptus fabula fies;
400 *Ne fias, posces tu documenta datae.*
Adjuvat ille dolum, qui, poenam forte minatus,
Nec notat in libro, nec memor ipse tenet.
Saepe, quod hunc terret, formidine liberat illum,
Et diversa opus est crimine poena pari.
405 *Hic longo, ille brevi, quod mandas, tempore discit;*
Plus damni in mulctis divite pauper habet,
In variis pueris, quo par sit, poena sit impar.
Impar sumta tamen par datur illa tibi.
Sed te circumstant hic multa pericula nudum:
410 *Mens tua te, pueri, lexque reusque petunt.*
Quaeque suo gaudet respublica nostra Solone,
Et schola poenarum codice sola caret.
Quae tamen est, quo plus tibi lex permiserit illa,
Hoc tibi plus dubio relligionis erit.
415 *Si castigando tibi non constare videris,*
Ut constes, cupidum te tamen esse putant.
Si quis, quam reliqui, levius plectetur, in illos,
Aut peccabis in hunc, si graviora foret.
Quidquid erit, bona te sistet, stabilisque voluntas,
420 *Justitiaeque fides intemerata tuae.*
Clemens sive severus eris, manet error utrimque,
Sed clemens veniae plus tamen error habet.
Verbera cur nondum, locus hic primarius artis,
Miraris, versu sint memorata meo?
425 *Res est dura tibi quandoque adhibere coacto;*
Est exponendae mentio dura mihi.
Orbilium sequitur plagosum infamia constans,
Flacci plagosum sed bona fama probat.
Ex nota plagas meruit si pusio lege,
430 *Qui judex fueris, non bene lictor eris.*
Da, quo non gaudes, munus servile ministro.
Non tua quae tractas, illa videris amans:
Hunc solum, patris peperit qui jusque fidemque,
Non usus baculi dedecorare solet.
435 *Provocat improvisa manum petulantia: tentat,*
Si quis in os dicit ficta pudore carens:
Qui bis ter vetitumve facit jussumve recusat,
Obloquiturque ferox, quis ferat aequus eum!

Erst nachdem er's getan, verdien' er die Ehre der Strafe, 395
Brachst du den Willen ihm nicht, ist ihm die Strafe Triumph.
Immer denke darauf, wie du täuschende Schüler verhinderst,
Strafen entweder zum Teil oder wohl ganz zu umgehn.
Eine umgangene Strafe macht dich zum Spotte der Schüler,
Immer verlange darum von der erlitt'nen Beweis. 400
Der verleitet zum Trug, der, wenn er die Strafe bestimmt hat,
Weder im Buch es bemerkt, noch im Gedächtnis behält.
Oft, was diesen erschreckt, macht andre gerade von Furcht frei,
Und bei gleichem Vergeh'n wechselt die Strafe mit Recht.
Was du aufgibst, lernt der schnell und der andere langsam: 405
Wenig ist Reichen ein Böhm, Armen bedeutet er viel.
Also um gleich zu sein, sei die Strafe bei mehreren ungleich:
Ungleich legst du sie auf, aber sie wirket doch gleich.
Aber, wie viele Gefahren umstehn dich da! Dir entgegen
Siehst du den Sünder, den Brauch, andere Schüler, ja dich. 410
Jedem Staate genützt durch Gesetze hat irgend ein Solon;
Ohne Gesetzbuch doch strafen die Lehrer bis heut.
Ist ein Gesetz wo da, so beschränkt es den Lehrer so wenig,
Daß in Gewissensangst jegliche Strafe sich kehrt.
Wenn du in Strafen dir nicht scheinst treu zu bleiben, gesetzt auch, 415
Daß du es bleibst, man spricht dennoch von Neigung und Haß.
Strafest du einen leichter als andre, so tadeln dich diese,
Oder er tut es auch selbst, wenn du ihn härter bestrafst.
Aber was immer auch sei, ein fester und redlicher Wille
Schützt dich und das Vertrau'n, daß du Gerechtigkeit liebst. 420
Ob dich Streng', ob Milde vor Irrtum sichert? Ich weiß nicht.
Mehr doch entschuldigt man den, den du aus Milde begehst.
Daß ich der Schläge noch nicht, die doch ein Hauptstück der Lehrkunst
Immer gewesen, erwähnt, Freunde, verwundert ihr euch?
Aber wie ihr das Mittel erst notgedrungen zuletzt braucht, 425
Also red' ich davon, weil ihr mich nötigt, zuletzt.
Immer hat man Orbil mit seinem Stocke getadelt,
Während des Schülers Ruhm beide zu billigen scheint.
Wenn nach bekanntem Gesetz ein Knabe die Schläge verdient hat,
Seh' ich im Lehrer nicht gern Richter und Büttel zugleich. 430
Hat das Geschäft nicht Reize für dich, so gib es dem Diener;
Was du statt anderer tust, scheinest du gerne zu tun.
Den nur, der sich das Recht und die Achtung des Vaters erworben,
Pflegt der Gebrauch des Stocks nicht zu entehren, nur den.
Freilich reizet den Arm des Knaben plötzlicher Mutwill' 435
Und die Lüge, die frech einer dir sagt ins Gesicht.
Wer zwei-, dreimal nicht tut, was du willst, und tut, was du nicht willst,
Und widerspricht, bei dem soll man gelassen dich sehn!

Hunc si tu ferias, ego te defendero fide,
440 *Sed laudabo magis, si moderere tibi.*
Non generosa viri est puerum caedentis imago,
Nec fallet pueros forma decora parum.
Contra te coetus stat caesi a partibus omnis;
Indignans metuit verbera quisque sibi.
445 *Non fremitus tantum tibi sic risusque minatur;*
Quid facias, quando plaga cruenta fuit?
Quid, parens irae si promtis ictibus acer
Discipulis praefers acribus ipse facem?
Propterea nolis peccanti adstare propinquus:
450 *Fert spatium irato saepe salubre moram.*
Quin alias animo poenas circumspicis aequo,
Quae non te, sed eos, qui meruere, petant?
Si non occurrit menti, quae poena sit apta,
Differ. Poena instans, quam datur, ante premit.
455 *Sed quid Musa parat? Cubitum vult ire. Licebit.*
Ad finem venit vespera pacta suum.
Nec vos attentos, collegae, sentio pridem:
Ipse diu somni praeda parata fui.
Ite domum, sed si, quae fessis plurima dixi,
460 *Contracta in paucos vultis habere sonos;*
Hos audite duos animoque infigite versus,
Qui longi vobis carminis instar erunt:
Qui carus pueris doctor volet esse valensque,
Huic sit perfecti mensque fidesque viri.

Wenn du solche nun schlägst, so werd' ich dich treulich vertreten,
Wenn du dich aber bezähmst, lob' ich dich lieber und mehr. 440
Schwer ist's immer, im Schlagen ein würdiges Bild zu gewähren,
Und den Knaben entgeht selten, was minder sich ziemt.
Zu den Geschlagenen tritt dir untreu jeglicher über:
Schlagen erbittert ihn schon, weil es ihn selber bedroht.
Nicht nur bist du vor Murren und Lachen der Klasse nicht sicher, 445
Wie, wenn gar nach dem Schlag Blut im Gesichte sich zeigt?
Wie, wenn bald, nachdem du den Zorn mit Hieben gestillt hast,
Zornig, wie du, im Hof Schüler das Nämliche tun?
Darum stelle dich fern von dem oftmals fehlenden Schüler;
Auf dem Wege zu ihm wirst du besonnen vielleicht. 450
Oder denke vielmehr kaltblütig auf andere Strafen,
Die nicht dich, nur den züchtigen, der sie verdient.
Fällt dir die Strafe nicht ein, die jetzt am nützlichsten wirke,
Schiebe sie auf; sie straft schwerer, je später sie kommt. —
Doch was will die Muse? Sie will zu Bette. Sie mag auch. 455
Denn der Abend entfloh, den sie zu bleiben versprach.
Ihr auch, merkt' ich längst, gabt nicht mehr Achtung, ihr Herren!
Ehrlich gestanden, mir kam selbst in die Augen der Sand.
Drum schlaft wohl, und wenn ihr, ermüdet, manches verhört habt,
Und ihr in weniges wünscht vieles zusammengedrängt; 460
Hört und prägt euch ein zwei Verse, die letzten des Liedes,
Die euch ein langes Gedicht können ersetzen, wie folgt:
W e r m i t K r a f t w i l l l e h r e n, u n d w e r d e n K n a b e n w i l l w e r t s e i n,
S e i e i n v o l l e n d e t e r M a n n, s e i e s u n d g e l t e d a f ü r.

Anmerkungen des Herausgebers zur »Abendschule«.

V. 17. *Lucius Annaeus Seneca*, geb. um das Jahr 4 v. Chr., hochbegabter philosophischer Schriftsteller, Erzieher, später (nebst Burrus) Minister Neros, wurde, weil er an der Pisonischen Verschwörung teilgenommen haben sollte, im Jahre 65 nach Chr. vom Kaiser gezwungen, Selbstmord zu verüben. Er schrieb über die verschiedensten philosophischen Gegenstände, besonders aber, mit Anlehnung an die Lehren der Stoa, über ethische Fragen (*de tranquillitate animi*, *de vita beata*, *de clementia* usw.), und zwar in einer Weise, daß manche glaubten, Einflüsse des Christentums bei ihm entdecken zu können. Aber schon im Altertum erhob man gegen ihn Anschuldigungen, von denen ein Teil gerechtfertigt zu sein scheint. Wenigstens hat sein Charakter bis in die neueste Zeit ebenso viel Ankläger als Verteidiger gefunden. Namentlich hat man ihm zum Verwurf gemacht, daß er sein ohnehin schon großes Vermögen durch Wucherzinsen noch beträchtlich vermehrt und Neros gefährliche Liebhabereien allzu nachsichtig beurteilt, ja sogar bei dessen greulichstem Verbrechen, der Ermordung der eigenen Mutter, ein Auge zugedrückt habe.

V. 19 u. 20. *Aratus*, Arzt aus Soli in Cilizien um 270 v. Chr., schrieb ein noch erhaltenes Gedicht, dem er das astronomische Werk des *Eudoxos* von *Knidos* zu Grunde legte, und worin er die Natur und Bewegung der Sterne sowie Kalendergegenstände behandelte.

V. 88. Sinn: Es kann vorkommen, daß der Lehrer in einer Unterrichtsstunde nur ein einziges unpassendes Wort gebraucht hat. Aber gerade dieses hat ein Schüler aufgeschnappt.

V. 91. Wer wüßte nicht, daß sich oft ein Lehrer dadurch einen Spitznamen zuzieht, daß er für eine im Unterrichte häufig wiederkehrende Sache stets den gleichen Ausdruck gebraucht?

V. 99. S. unten zu V. 269.

V. 104. Wie der lateinische Ausdruck für »auspochen« *(explodere)* verrät, ist hier an eine Klassenrevolte zu denken, bei welcher die Schüler durch Trampeln mit den Füßen usw. den Lehrer nötigen, das Lokal zu verlassen.

V. 115—118. Die bekannte pädagogische Forderung: Die Frage des Lehrers sei an die ganze Klasse gerichtet, aber die Antwort werde von einem einzelnen Schüler gegeben.

V. 144. *Decurio* hieß bei den Römern der Befehlshaber einer Kohorte, d. h. einer Abteilung von 10 Reitern. In der Fürstenschule zu Grimma wurden mit diesem Namen die bestellten Klassenaufseher bezeichnet.

V. 151 u. 152. Das erinnert an das »pädagogische Seitengewehr« (pädagog. Jahr- u. Tagebuch), womit jedes Mitglied des Stoyschen Seminars zu Jena versehen sein mußte.

V. 157—168. Man irrt wohl nicht in der Annahme, daß Röller mit der Art, wie zu seiner Zeit die Beaufsichtigung des höheren Schulwesens in Preußen gehandhabt wurde, wenig einverstanden war. Er sah darin ein den Lehrern ausgestelltes Mißtrauensvotum. Höchst bezeichnend hierfür ist eine Stelle aus dem Gedichte *Pyreneus gener Monetae*, wo er gewissen unzufriedenen Lehrern folgende Worte in den Mund legt:

»*Non fidit nobis*, *quae nobis patria cara est,*
Quique alacres fuimus, jam facit ipsa pigros.
Quid speculatorum prodest custodia turpis?
Teste adstante fugit fraus, *abeunte redit.*«

V. 190. »Hinaufziehen« natürlich nicht in dem Sinne, als ob die Knaben durch den Zorn des Lehrers sittlich gehoben würden. Die richtige Erläuterung bringt der nächste Vers.

V. 193—198. Es kommt vor, daß der Lehrer, indem er seinem Zorn über irgend eine Ungehörigkeit eines Schülers Luft macht, vergißt, daß seine Unterrichtssprache die lateinische sein solle. Das aber hat für ihn die schlimme Folge, daß man in seinen Zornesausbrüchen entweder eine natürliche Schwäche oder einen Beweis dafür sieht, daß er der lateinischen Sprache doch nicht mächtig sei.

V. 201. Unter dem »Wahne« sind die genannten Zornesausbrüche zu verstehen.

V. 210. *Stomachus* bedeutet sowohl Magen als Zorn.

V. 260. Wenn der Lehrer eine geringfügige Ungehörigkeit als ein großes Verbrechen hinstellt und sich infolge davon ein Gemurmel in der Klasse erhebt, so muß letzteres an sich zwar verurteilt, aber ihm als einem Protest gegen die Übertreibung doch eine gewisse Berechtigung zugestanden werden.

V. 269. Bei dem »Betrug« hat der Dichter ganz besonders die unerlaubten Hilfen (»Schwarten«) im Auge, deren sich Gymnasiasten oft bei Übersetzungen aus dem Griechischen oder Lateinischen zu bedienen pflegten. Röller handelt hierüber ausführlich in dem *Pyreneus gener Monetae.*

V. 321 u. 322. Den hier ausgesprochenen Gedanken hat Röller in der *Disciplina commendatrix* V. 113—166 weiter ausgeführt. Er

schildert hier, wie der Lehrer einen faulen Schüler vielleicht dadurch bessern könne, daß er ihm lebhaft das Bild seines Vaters vor Augen führt.

V. 406. »Böhm« war in Schlesien der Name für eine im Jahre 1821 außer Kurs gesetzte Scheidemünze. Später wurde der Silbergroschen so genannt.

V. 427 u. 428. *Orbilius Pupillus* aus Benevent kam unter Ciceros Konsulat nach Rom und erteilte hier Unterricht. Eine verbitterte Natur, traktierte er seine Schüler häufig mit der Rute oder der Peitsche. Auch den jungen Horaz, den er in die Dichtungen des *Livius Andronicus* einführte, mag er in ähnlicher Weise behandelt haben. Horaz nennt ihn *plagosus* = schlägereich. (Vergl. *Hor.*, Epist. II, 1, V. 70 u. 71, u. *Sueton.*, *De illustribus grammaticis* IX.)

Einige pädagogische Sentenzen aus Röllers übrigen lateinischen Dichtungen, übersetzt vom Herausgeber.

Weit ringsum hält offen Natur ihr riesiges Buch uns:
Jede Blume der Flur ist eine Seite im Buch.

Wer Genuß und Freude sich wünscht, bereite sie andern;
Liebe erntet der nicht, der nicht zuvor sie erweist.

Lieben in frommer Gesinnung die Eltern, das möge der Schüler.
Wem seine Eltern sind lieb, fällt nicht der Faulheit anheim.
Ihnen das Alter zu schmücken mit eigener Tugend und ihrer
Wert zu sein nach ihrem Tod, das ist sein Wunsch und Begehr.

Hab' nicht immer die Schule im Kopf, sei maßvoll im Lehren,
Oft von den Jungen sogar kannst du noch lernen etwas.

Gehst du zur Schule, so sollen die Schüler nicht traurig dich sehen.
Auch nicht lustig etwa, wenn du sie wieder verläßt.

Wer sich der eigenen Würde bewußt ist zu viel, hat den Schüler
Stets im Verdacht, daß er nicht dieser Würde gedenkt.

Schritt für Schritt und nicht im Sprung erstrebt man das Höchste:
Über der Stufen gar viel führt zu den Sternen der Weg.
Erst, was er sieht, und sodann, was er nicht sieht, liebe der Knabe;
Und nach den Menschen um sich lernt er auch lieben wohl Gott.

Wenn deine Rede der Liebe entbehrt, dann ist sie vergeblich;
Ob auch von himmlischem Klang, bleibt sie ein töuendes Erz.

Besser als langes Gerede ist oft ein kerniges Sprüchlein.
Vieles entschwindet dem Geist, Weniges haftet darin.

Zeige das Schöne und schweig von seiner Erklärung, so rat' ich.
Nicht deines Lobes bedarf Schönes, es wirke durch sich.

Besser bekannt wird ein Weg, den man oft geht, wenn auch gezwungen,
Als ein and'rer, den man gern, doch nur einmal betritt.

Ob auch, was sie gelernt, die Schüler vergessen, es tut nichts,
Wenn ihre Denkkraft nur reichlich gekräftigt erscheint.

Was ein Jüngling weiß, aus der ruhigen Arbeit des Jahres
Geht es dir besser hervor als aus der Angst eines Tags.

Ohn' eines Ruderers Kraft traut leichtem Winde ein Fahrzeug:
Hilflos treibt's, wenn der Wind schwellt seine Segel nicht mehr.
Namen sind auch nur Wind; denn sie festen das Herz nicht, sie blähen,
Werden zum Sturme, und dann berstet das Schifflein entzwei.

Das ist kein Lehrer der Jungen, der stattliche Bände sie füllen
Heißt mit Dingen, die sie finden im Buche gedruckt.
Glaub' es mir: Schreiben ist Pest für die Schule. Denn wie es die Faulheit
Derer, die lehren, bezeugt, macht es die Lernenden faul.

Männliche Tüchtigkeit preist auch der zarteste Knabe. Die Tugend,
Die ihn erwärmt, nimmt er freudig sich gleichsam vorweg.
Hier nicht, auch nicht sonst, wenn die Sache ihn fesselt, betrügt er;
Aber was nicht ihn packt, öffnet der Täuschung die Tür.

Gern hintergehen die Knaben den mürrischen Lehrer; doch ist er
Milde und ernst, hält Scham sie vom Betruge zurück.



Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Die

Prinzipien der Kinderlieder

im

Kunstlied.

Von

Adolf Prümers.

Pädagogisches Magazin, Heft 332.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1908

Inhalt.

Einleitung.

Zwischen dem Volkslied, dem getreuen Ebenbild der Kinderlieder, einerseits und dem Kunstlied andrerseits hat von je her eine Kluft bestanden, und wohl nie war diese Kluft größer als momentan, wo die schaffenden Künstler völlig den Kontakt mit dem Volke verloren haben. Zwar weiß das Naturgesetz nichts von einer sprunghaften Entwicklung und das Neue ist noch stets und überall eine logische Folge des Alten gewesen. Die Endpole des Neuen und Alten liegen aber schließlich so weit auseinander, daß der Unbefangene zwischen ihnen niemals eine schrittweise Entwicklung vermutet, und nur dünne Silberfäden scheinen es zu sein, die sich von Ufer zu Ufer spinnen. Wer ahnt heute noch den inneren Kontakt zwischen der Kammersonate eines Domenico Scarlatti und der Orchesterserenade eines Max Reger?

Ähnlich liegt der Fall beim modernen Kunstlied. Weil es die ihm gezogenen Grenzen weit überschreitet und sich alle Stilarten, jede noch so halsbrecherische Technik, überhaupt jegliche modernen Errungenschaften zu eigen macht, ist es so sehr aus der Art geschlagen, daß man seinen Ursprung aus dem Bereiche der Volks- und Kinderlieder mit Recht in Frage stellen könnte. Um so höher werden wir eine Liedkunst zu taxieren wissen, die sich bewußt oder unbewußt auf den Prinzipien einer bodenständigen Volkskunst aufbaut. Ein solches Exempel hat die neuere Musikgeschichte in Schuberts Tonpoesie zu verzeichnen.

Schubert ist der Schöpfer des deutsch-romantischen Kunstliedes, aber fast noch größer will uns das andere Verdienst erscheinen, das darin besteht, daß er in diesem Kunstschaffen das Erbe seiner Vorgänger, d. h. eines Mozart, Beethoven, Reichardt und Zelter gewissenhaft übernommen und zu höchster Blüte gebracht hat. Indem Schubert aus dem Urquell der Liedkunst schöpfte und auf das Kinderlied zurückgriff, hat er die logischen Konsequenzen gezogen, die eine getreue Überleitung vom Embryo der Tonsprache zur Tonkunst ergeben mußten. Es galt, die Prinzipien der Kinderlieder auf das zum Kunstlied erweiterte Volkslied anzuwenden, und diese Studie soll veranschaulichen, wie glücklich es einem Genie wie Schubert gelang, auf der gegebenen Basis Fuß zu fassen, von getreuen Nachbildungen der Form zu logischen Resultaten zu gelangen und auf diese Weise ein Bild von der schrittweisen Weiterentwicklung einer Kunstgattung zu entwerfen, deren Endpol wir heute als konträr und extrem bezeichnen müssen. Schubert ist die verkörperte Überbrückung der Kluft, die sich zwischen Kinderlied und Kunstlied aufgetan hat. Dadurch erhält diese Tonpoesie nicht nur literarischen Wert für Künstler und Kunstfreunde; gleichgroß ist ihre historische Bedeutung für den Pädagogen, der angesichts einer solchen Offenbarung den Glauben an das geheime Wirken der Natur und ihrer Gesetze wiedergewinnt. Da schwinden die bösen Zweifel, die uns den Verfall der Tonkunst so grell vor Augen malten; da lebt die Hoffnung auf, daß es noch ein Zurück gebe und die Erkenntnis bricht sich Bahn, daß eine Kunst um so mehr Ewigkeitsgehalt besitzt, je mehr sie auf einer gesunden, gesetzmäßigen Fortpflanzung basiert. Eine solche Basierung wird heute vielfach als veraltete Krämerweisheit, als lästige Fessel empfunden und ausgegeben, und doch ruht auf dem spiegelklaren Boden einer jeden echten Kunst das geheimnisvoll bindende Element des Schöpferwillens: »Es werde!« Auch die Kunst verlangt die Selbstzucht des inneren Menschen,
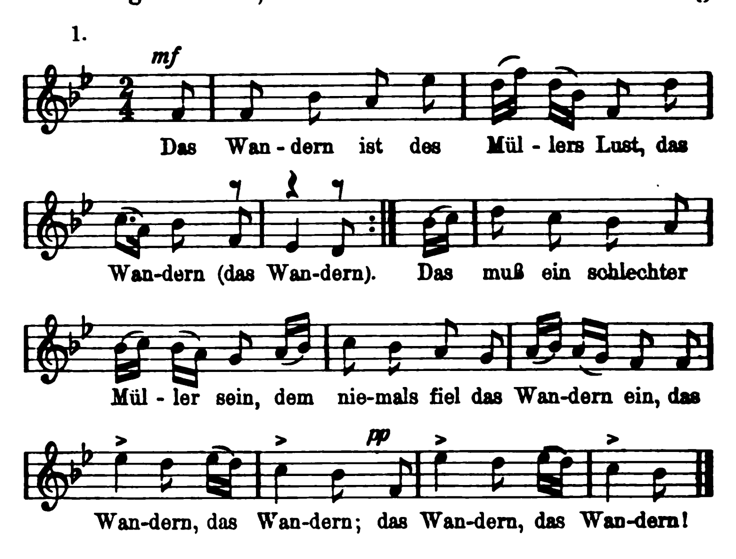
der in der Freiheit und von Fesseln ledig dennoch Knecht bleibt. Wo dieses Ziel erreicht ist, da erblüht der Menschheit ein Ideal wie in Schuberts Tonpoesien.

Die Analogie der Form und des Inhalts.

In meiner Studie »Zwölf Kinderlieder« (Heft 313 des Pädagogischen Magazins) stellte ich die Rondoform als die ureigenste Form der Kinderlieder fest und von dieser Form hat auch Schubert indirekt Gebrauch gemacht. Er verwendet bei seinen Motiven sehr häufig die Repetition der ersten vier Takte. Als Belege seien die Nummern 1, 2, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 18 und 20 der Müllerlieder genannt, ferner die Nummern 1, 5, 8, 12, 19, 23 und 24 der Winterreise, außerdem »Am Meer«, »Die Taubenpost«, »Lob der Tränen«, »Frühlingsglaube«, »Die Forelle«, »Du bist die Ruh«, »Schäfers Klagelied« und »Horch, horch, die Lerch' im Ätherblau«. Schubert folgt hier getreu den Prinzipien der Kinderlieder, die eine baldige Repetition des Hauptgedankens im Interesse des Hörers für geboten erachten. Auch die Anzahl der Takte ist bei Liedern, die getreu dem Kinderliede nachgebildet sind, die gleiche, nämlich sechszehn. Es liegt ihnen die dreiteilige, zuweilen auch die zweiteilige Form zu Grunde, die allerdings durch die Vor-, Nach- und Zwischenspiele des Begleitkörpers erweitert und dadurch für den Augenschein wohl der gesetzmäßigen Geschlossenheit im Sinne der Kinderlieder beraubt wird. Hier eben beginnt der Erweiterungsprozeß, der aus dem Volkslied ein Kunstlied hervorzaubert.

Schon das erste der berühmten Müllerlieder, das »Wandern«, ist der gründlichste Beweis dafür, daß Schubert das Fundament seiner Kunst ganz genau kannte. In Beispiel 1 ist dieses Lied ohne Vor- und Nachspiel notiert, wohl aber mit eingefügtem Zwischenspiel (Takt 4 und 8). [Beispiel 1.] Das Hauptthema (Takt 1 — 3) repetiert in Takt 5—7; das Nebenmotiv (Takt 9 — 12) ist zweiteilig

und repetiert, um eine Sekunde tiefer transponiert, in Takt 11 und 12; das Endmotiv ist in Takt 13 und 14 enthalten und repetiert in gleicher Tonhöhe, aber dynamisch abgeschwächt, in Takt 15 und 16. Die Erfindung



des selbständigen Endmotives ist die erste Abweichung von den Prinzipien der Kinderlieder und diese führt in anderen Liedern zu der Form der durchkomponierten Ballade.

Auch in Bezug auf Modulation hält sich Beispiel 1 in den bei Kinderliedern üblichen Grenzen, denn außer der durchaus latenten Modulation nach Gmoll, die sich zudem nur in der Begleitung (Takt 9—10) vorübergehend bemerkbar macht, herrscht allein Tonika und Dominante vor. Das Nebenmotiv ist ganz getreu gearbeitet, wie es in den Kinderliedern typisch ist. Seine Repetition und gleichzeitige Transponierung hat auch in harmonischer Weise dieselbe dreistimmige Satzart, wie bei den Kinderliedern: Melodie und Unterstimme schreiten in Terzen und Undecimen einher, während die Mittelstimme auf dem jeweiligen Tone der Dominante nach Art der so-
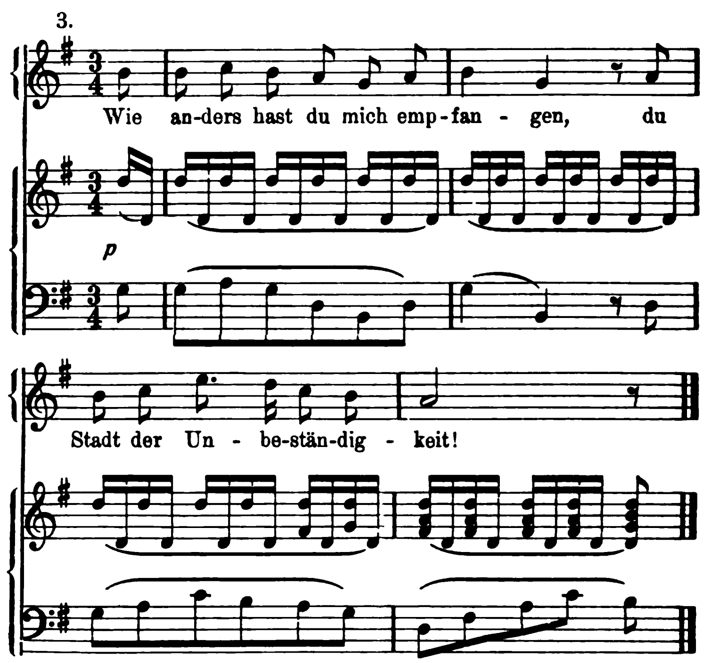
genannten liegenden Stimme ausharrt. Endlich erfüllt das Lied vom Wandern auch in melodischer Beziehung alle Bedingungen, die man an Kinderlieder zu stellen gewohnt ist. Diatonische Fortschreitungen bringt das Nebenmotiv, Quarten- und Quintengänge enthält das Hauptmotiv. Die eingestreuten Sechszehntelfiguren sind teils akkordlicher Natur (Takt 3), teils diatonische Umschreibungen (Takt 11). Letztere führen den Namen »*circolo mezzo*« und sind besonders durch den Stil der Rossinischen Epoche populär geworden. *Circolo mezzo* (Halbkreis) ist die Bezeichnung für eine halbkreisartige, auf- und abwärts steigende Notenfigur. (Beispiel 2.) Sie ist
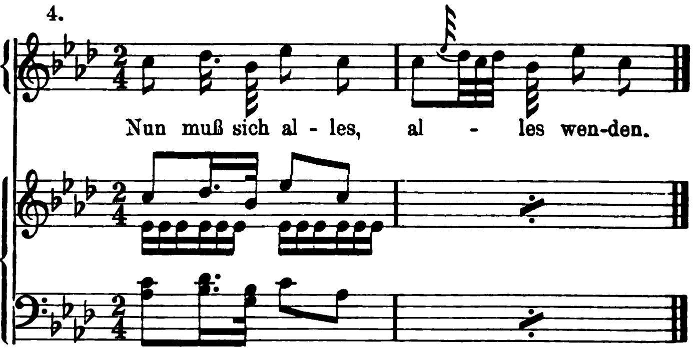


verwandt mit dem *Groppo* (Roller) und seiner Verkleinerung, dem *Gropetto* (Doppelschlag). Der eigentliche Grenzpunkt zwischen dem prunklosen, ungeschminkten Volksliede und dem mit Verzierungen und anderem Flitter behangenen Kunstliede ist deutlich in Takt 11 des Wanderliedes niedergelegt und so eröffnet dieser Takt zuerst die große Perspektive auf den Weg, den Schubert aus dem Wiesenland des Kinderliedes heraus zu dem Hochland des Kunstliedes unternimmt. Auch rein historisch ist dieser Markstein zwischen Kinderlied und Kunstlied insofern interessant, als das Zeichen des Doppelschlages (∾) das einzigste Überbleibsel der Neumenschrift ist, jener ältesten Tonzeichenschrift ohne Liniensystem!

Über die Analogie des dreistimmigen Satzes ist folgendes zu sagen. Schon das Nebenmotiv in Beispiel 1 erwies sich im dreistimmigen Satze völlig analog der Satzart der Kinderlieder. Ein größeres Beispiel dieser Art findet sich in Nr. 8 der Winterreise »Rückblick«, dessen 2. Vers auf diesem Prinzip aufgebaut ist. (Beispiel 3.) Etwas gemütvolleres hat selbst ein Schubert kaum ein zweites Mal geschrieben, und wer jetzt noch nicht davon überzeugt

ist, daß sich hier Kunstlied und Kinderlied auf das Engste berühren, der dürfte überhaupt nicht zu überzeugen sein.



Ein anderes Exempel enthält der »Frühlingsglaube« (Beispiel 4) und das trefflichste Beispiel ist Nr. 16 der
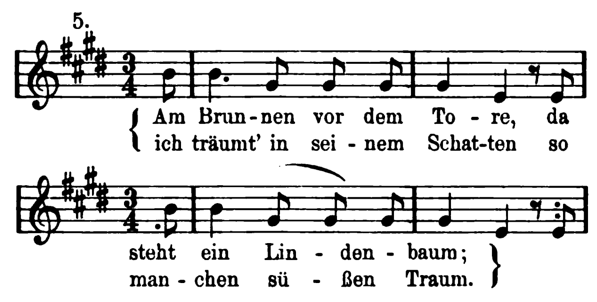


Müllerlieder »Die liebe Farbe«. Dort ist die Dreistimmigkeit derart verteilt, daß neben der Singstimme als Ober-

stimme die Begleitung zweistimmig gehalten ist, und zwar ist die Mittelstimme durch volle 16 Takte ein beständiges *Staccato* in zarten Sechszehnteln auf dem Ton der Quinte (*fis*)! Der Baß als dritte Stimme geht in den üblichen Intervallen parallel der Singstimme und nur im Mittelsatz nimmt er zuweilen eine vierte Stimme zu Hilfe, um über den akkordlichen Charakter nicht im Unklaren zu lassen.

Heutzutage wird so Manches für mehrstimmigen Chor bearbeitet, was entweder eine Bearbeitung nicht verträgt oder nicht verdient. Ein Meister im Arrangement aber sollte an diesen Perlen nicht achtlos vorübergehen; denn wir von Heute sind es als Schuberts Erben dem Volke schuldig, daß seine dem Volke so nahe stehende Kunst bei diesem eingebürgert werde. Das Gleiche gilt von Nr. 8 und 9 der Müllerlieder. »Guten Morgen, schöne Müllerin!« und »Des Müllers Blumen« sind allen Schubertliedern voraus diejenigen Weisen im echten Volkston, die am ersten dazu berufen sind, wie »Am Brunnen vor dem Tore« zur Popularisierung Schuberts beitragen zu helfen.
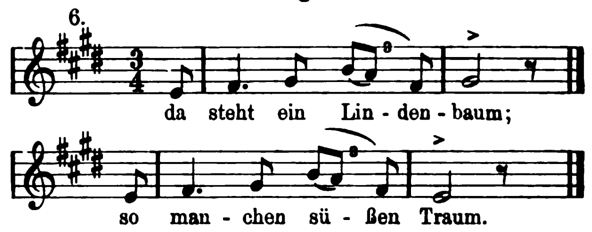
Dur und Moll.

Die Musikgeschichte, die ähnlich der Weltgeschichte auch ein Weltgericht bedeutet, spricht selber das Urteil
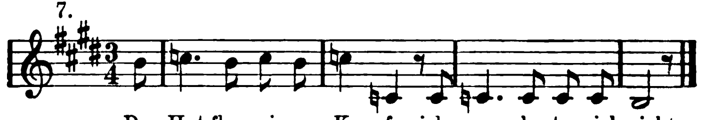


über *Schubert*, dessen »Am Brunnen vor dem Tore« Eigentum des Volkes geworden ist, und dies in einer Weise, als könnte man den Sänger über seinem Liede

vergessen, wäre er nicht zu Höherem berufen gewesen, das ihn unsterblich machen mußte. Und gerade an diesem Liede ist deutlich zu sehen, wie der Instinkt des Volkes sich ein Lied mundgerecht macht. Das Original (Beispiel 5) schließt im 4. Takte auf dem Tone der Tonika und repetiert genau in Takt 5—8. Die Bearbeitung (Beispiel 6) schließt im 4. Takte auf der Terz der Tonika und läßt den Grundton erst in Takt 8 gelten. Die Triolenfigur im 3. Takt ist im Original diatonischer Natur, in



der Bearbeitung steht sie eine Sekunde höher, so daß nachher ein Terzensprung (*a — fis*) nötig wird. Takt 15 und 16 sind in der Bearbeitung nach Art eines Echo erweitert und auch hier tritt die Triolenfigur aus Takt 3 schlußbildend auf den Plan, wie dies im Original erst beim 3. Verse der Fall ist.

»Am Brunnen vor dem Tore« zeigt in der Behandlung des 2. und 3. Verses, wie *Schubert* sich aus alten Bahnen losringt, um eigene Wege zu gehen. Die Stimmung des 2. Verses erfordert das charakteristische Moll und dabei stellt sich heraus, daß jene Triolenfigur des Volksliedes die Stimmung eher beeinträchtigt als ausgeschöpft hätte. Beispiel 6 hätte eine Umwandlung in Moll nicht vertragen, dennoch steht es der Bearbeitung



ganz gut zu Gesicht, weil diese eben kein Moll kennt, sondern durchgehend in Dur gehalten ist. Schon im
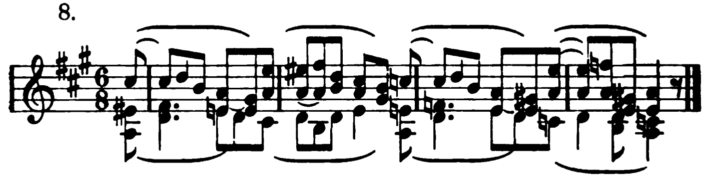
2. Teil des 2. Verses kehrt *Schubert* nach Dur zurück; aber im 3. Vers geht er völlig eigene Wege, die besonders in melodischer Beziehung ebenso originell wie markant sind (Beispiel 7).

Die Einführung des Mollcharakters ist der erste große Schritt abseits. Das Kinderlied und das Volkslied kennt kein Moll; es ist ihm zu fremdartig. Der Begriff »Moll« existiert im Volke nur zur Benennung einer unverständlichen, unerlaubten und falsch klingenden Singkunst. Das große Geschütz der Chromatik, der Modulation, der Enharmonik und der übermäßigen Intervalle und Akkorde bezeichnet der kleine Mann aus dem Volke einfach als »Moll«. Hier drängt sich dem Pädagogen die Gewissensfrage auf, ob es recht getan ist, das Volk in diesem Glauben zu erhalten. Soll man dem Volke die Augen öffnen und seinen Geist über das »Moll« belehren, damit es einen Einblick in die moderne Geschützkammer bekomme? Nun, ich bin kein Feind des Fortschrittes, aber wer bürgt uns dafür, daß dem Volke mit einer solchen Aufklärung gedient ist? Das Volk bedarf seiner Pädagogen so sehr, daß diese wahrlich Besseres zu tun haben, als schlüpfrige Wege zu weisen, die zur Irrlehre führen. Der Glaube an das bösartige Moll, an den *diabolus in musica,* ist die sicherste Gewähr für den Fortbestand der Volkskunst, wie der Glaube an Beelzebub den Glauben an Gott gewährleistet.

Die gegensätzliche Verwendung des Klangcharakters der Tongeschlechter ist in der Hand des Tondichters ein so wichtiges Mittel zur Erreichung künstlerischer Ziele, daß er dessen nicht gut entbehren kann. Im Volkslied hilft über das hier entstehende Manko der Vortrag hinweg, der je nach der Stimmung Freude oder Schmerz mittelst veränderter Temponahme und Auffassung zum Ausdruck bringt. Eine recht anschauliche und gedrängte Gegenüberstellung von Dur und Moll bietet uns *Schubert* in dem Nachspiel zum »Tränenregen«, Nr. 10 der Müllerlieder (Beispiel 8); und doch ist das erste Motiv so sehr dem
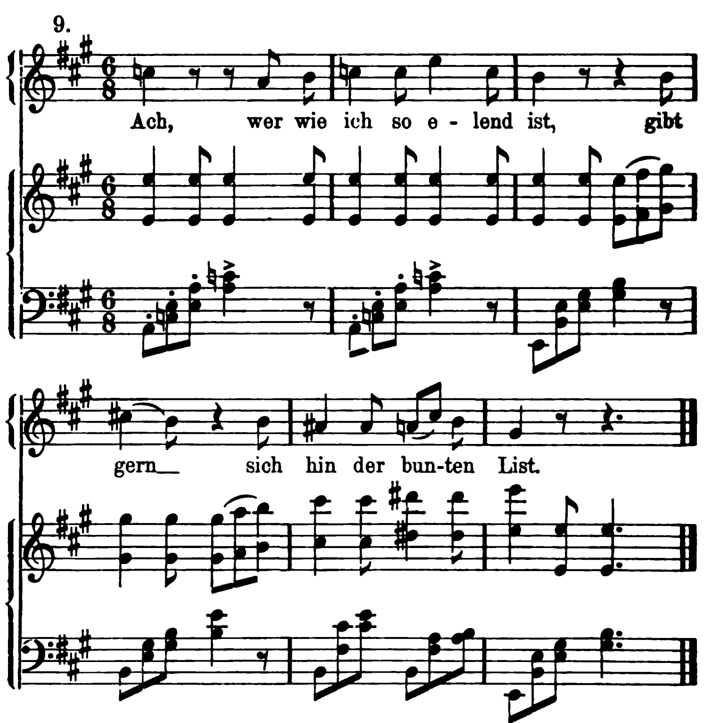
Volksliedartigen abgelauscht, daß man glaubt, ein Gegenstück zu dem Liede »In einem kühlen Grunde« zu sehen. Hier wie dort der traulich wiegende $^6/_8$-Takt und die

8.



weich-sentimentale textliche Unterlage. Man versuche einmal eine Intonation des »kühlen Grundes« in Moll und beide Lieder erscheinen einander noch verwandter.

9.
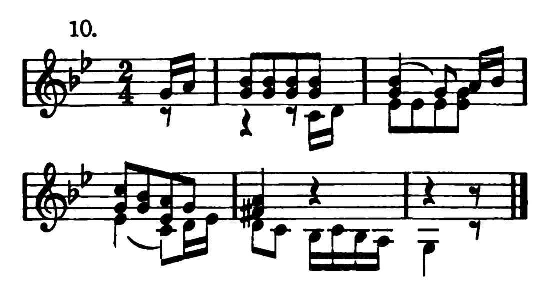


Schubert geht noch weiter. Er kleidet seine Verse nicht mechanisch in Dur und Moll, je nach dem Wetter. Meist behält er die getreue Umwertung von Dur nach

Moll nur im Hauptmotiv bei, dann läßt er seiner Fantasie freie Zügel, und erst im Schlußsatz kehrt er in das alte Geleise zurück. (Nr. 1 der Weiterreise.) Dieser Wechsel ist ihm ein Bedürfnis, aber nie wird er zur künstlerischen Laune oder gar zur Schablone. Wie schnell Dur und Moll mitunter wechseln und ineinander aufgehen, das beweisen die sechs Takte der »Täuschung«, Nr. 19 der Winterreise (Beispiel 9). Das *A-moll* der beiden ersten Takte erreicht auf »elend« seinen Höhepunkt; die Dominante *E-dur* wird zur Tonika *E-dur* und in Takt 4 lugt schon das *Cis* auf dem Worte »gern« hervor, während Takt 5 durch seine wiegende Chromatik direkt ins Reich der Freude führt.
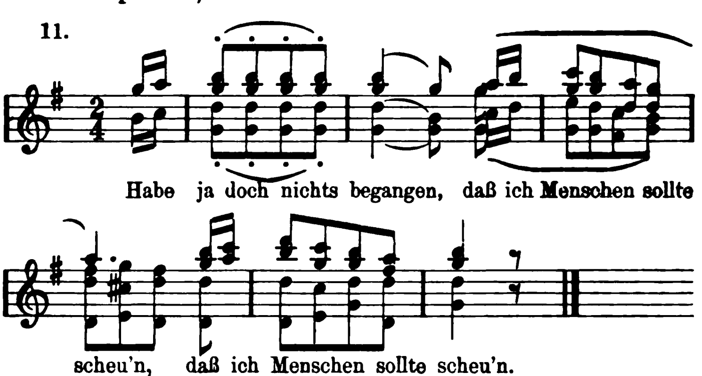
Mag nun das Genie eigene Wege gehen, so lassen sich doch Stellen finden, wo diese Pfade von den alten Bahnen gekreuzt werden; mit anderen Worten: das Genie besinnt sich immer wieder auf seinen Ursprung, auf seinen Ausgangspunkt. So auch *Schubert*. In Nr. 20 der Winterreise, dem »Wegweiser«, läßt *Schubert* das Hauptmotiv kanonisch auftreten (Beispiel 10), indem der Baß einen

10.
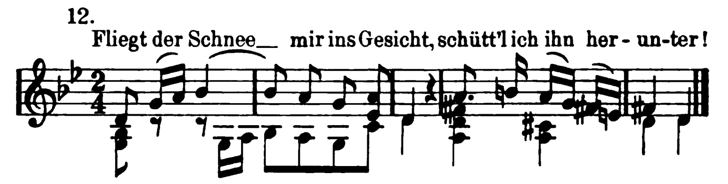


Takt später im Abstand einer Quinte das Thema nachahmt. Diese Nachahmung besteht wie das Motiv selber aus dem Auftakt, den 4 gleichen Achteln und dem nachfolgenden Terzensprunge. In dieser Form repetiert es in den weiteren 4 Takten zweimal und zwar zuerst eine Sekunde höher und später in der gleichen Tonlage wie zu Anfang. Nun aber halte man dagegen den 2. Vers in Dur (Beispiel 11). Schon der Text in seiner verhaltenen
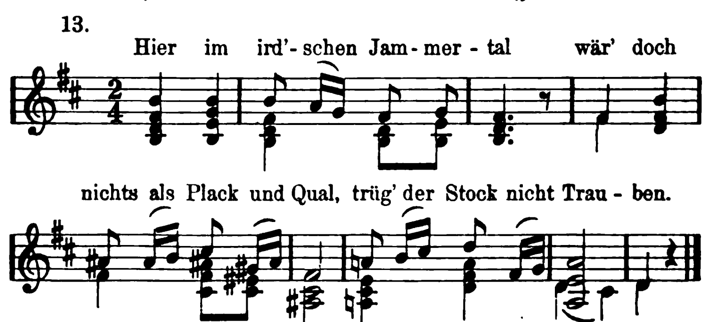
Melancholie und kindlichen Einfalt verlangt eine Rückkehr zur Urquelle, und wie *Schubert* das Mollmotiv aus Beispiel 10 umwertet, harmonisiert und in der zweiten Hälfte repetiert, das läßt seiner Seele auf den Grund
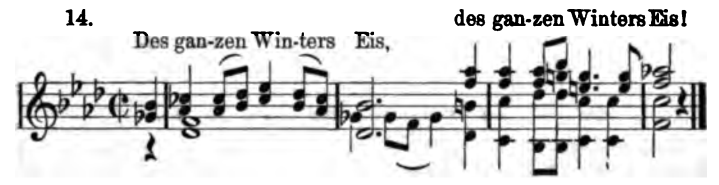


blicken. Er verschmäht das Kleine, Unscheinbare der Kunst nicht, er schätzt es wie er das übrige Rüstzeug verehrt, das ihm im Kampfe der Gesänge zum Siege verhilft.



Dur und Moll in rascher Folge drückt Schmerz und Trauer aus, Moll und Dur in rascher Folge ist charakte-
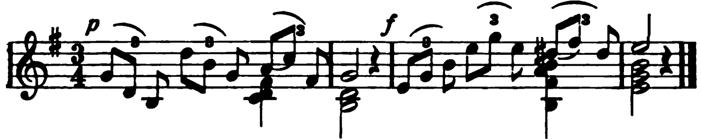


ristisch für Trotz und Verwegenheit. Dafür ist Nr. 22 der Winterreise »Mut« ein treffendes Beispiel. Schon die Anzahl der Takte frappiert; in fünf Takten zu drei und zwei Teilen spielt sich das Motiv ab, dessen erster Teil in Moll einen kürzeren Teil in Dur im Gefolge hat. (Beispiel 12.) Noch ein anderer deutscher Meister hat die
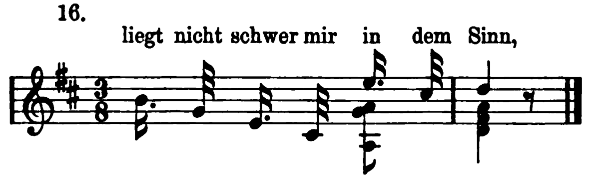


trotzige Wirkung des Moll-Dur erkannt und nutzbar gemacht: *Carl Maria von Weber.* In seinem Freischütz singt der Kaspar das trotzig-kecke Lied vom Saft der

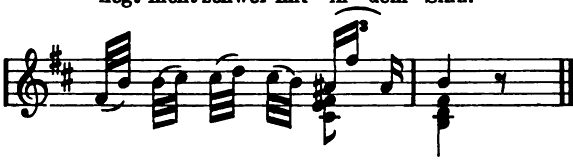
15.

Da ist meiner Liebsten Haus, da ist meiner Liebsten Haus.



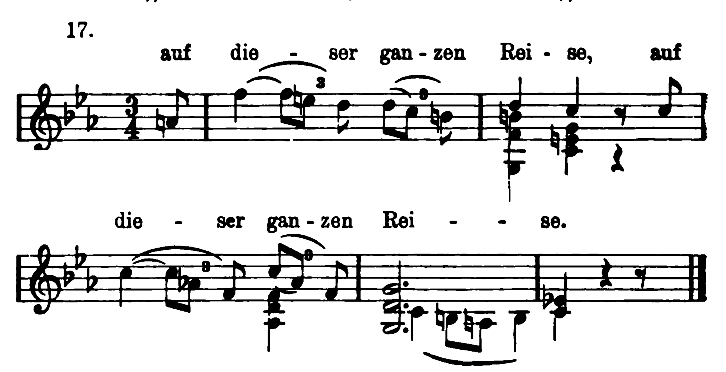
Reben, von Kartenspiel und Würfellust und dem Kind mit runder Brust. Die Spötterei des teuflischen Jägers hätte nicht prägnanter auf die Leinwand geworfen werden





können, als wie es musikalisch hier geschehen ist. (Beispiel 13.) Häufiger begegnet man dem Dur-Moll, dem
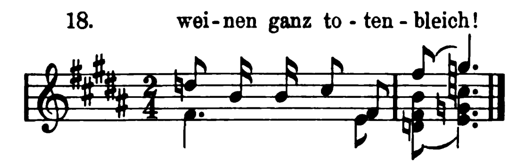
Dolmetsch einer noch nicht völlig erkämpften Resignation. Ich verweise auf die Lieder »Gefrorene Tränen« (Winterreise Nr. 3), »Wasserflut« (Winterreise Nr. 6), »Irrlicht«



(Winterreise Nr. 9) und »Der greise Kopf« (Winterreise Nr. 18), ohne näher auf die hierhin gehörenden Beispiele 14, 15, 16 und 17 einzugehen.
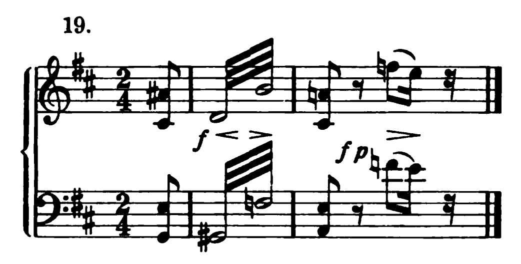
Die psychologische Bedeutung des Halbtons.

Im Bereiche der Kinderlieder spielt der Halbton nur als Bestandteil der Tonleiter eine Rolle. Er würde überhaupt nicht ins Gewicht fallen, wenn die Tonskala ihn entbehren könnte. *Schubert* gibt ihm eine höhere Bedeutung und verleiht dadurch seinen auf den Prinzipien der Kinderlieder aufgebauten Kunstliedern eine neue Ausdrucksfähigkeit, die über das Fundament hinauswächst,
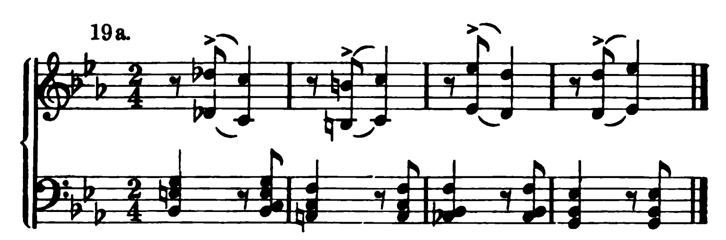


ohne aber dadurch jegliche Basis zu verlieren. Dieses Ziel erreicht er auf die denkbar einfachste, aber auch genialste Art, indem er dem Ton der letzten Verssilbe einen Halbton nach oben angliedert. Als erstes Beispiel

sei aus Nr. 17 der Müllerlieder »Die böse Farbe« die Textstelle angeführt: »ich möchte die grünen Gräser all' weinen ganz totenbleich!« (Beispiel 18.) Dadurch, daß dem angegliederten Halbtone noch ein Accent im Fortissimo mit auf den Weg gegeben wird, erzielt *Schubert* einen höchst dramatischen Effekt, der, bei Licht besehen, aus den einfachsten Mitteln hergestellt und direkt aus
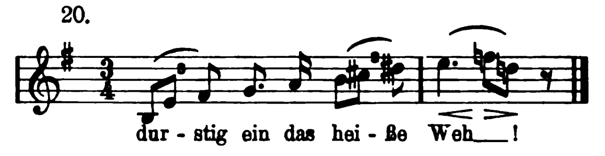


dem Material der Kinderlieder gewonnen ist. Die harmonische Unterlage zu dem Tonüberschleif bilden zwei Sextakkorde auf D und E, wobei allerdings zwischen Singstimme und Begleitung eine der berüchtigten und doch oft so berechtigten falschen Quintenfortschreitungen entsteht. Das konträre Seitenstück zu dem nach oben angegliederten Halbtone ist der nach unten gleitende obere Halbton, wie er als Begleitfigur in Nr. 12 der Winterreise: »Einsamkeit« auftritt. (Beispiel 19.) Nr. 10 der Winterreise: »Rast« enthält in 4 Takten des Mittelsatzes beide Arten von Halbtönen. (Beispiel 19a.)



Schubert geht noch weiter. In Nr. 6 der Winterreise »Wasserflut« fügt er dem angegliederten Halbton einen Terzensprung nach unten bei, wodurch der Effekt wesent-
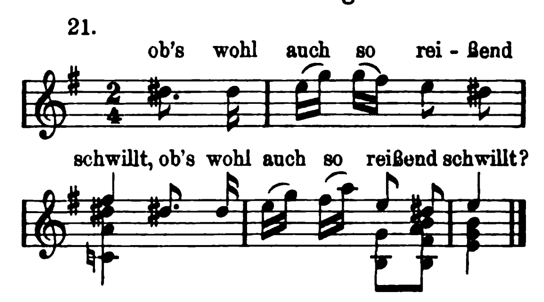
lich gesteigert wird. (Beispiel 20.) Die harmonische Unterlage bildet hier ein Quintsextakkord, dessen Grundton im Einklang mit der Melodie um den angegliederten Halbton erhöht wird, so daß ein verminderter Septimakkord auf der Terz des vorhergehenden Septimakkordes entsteht.

20.
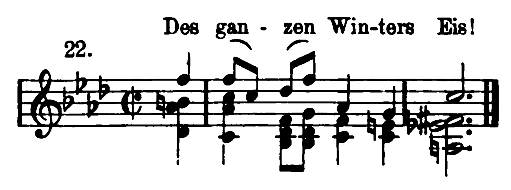


Der Genius bemächtigt sich in der einmal gewonnenen Position aller Konsequenzen, die noch gezogen werden könnten. Aus dem angegliederten Halbton wird zuletzt eine durchaus selbständige Note, die ohne Überleitung und ohne Vorbereitung frei auftritt und eine Repetition der Schlußtakte durch einen Trugschluß derart ermög-

21.
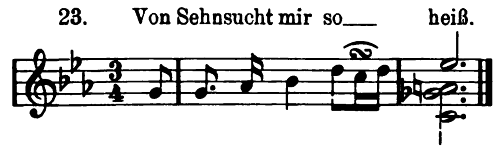


licht, daß die Tonika erst beim zweiten Male einsetzen kann. (Nr. 7 der Winterreise »Auf dem Flusse«; Beispiel 21.) Oft aber dient dieser Trugschluß auch zur

22.
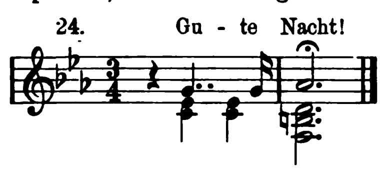


Repetition einer ganzen Periode, wie in »Gefrorene Tränen« (Nr. 3 der Winterreise). (Beispiel 22.) Dort repetiert eine Periode von acht Takten mittelst des Trugschlußtaktes!
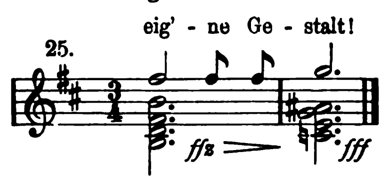
Ähnliche Exempel sind enthalten in folgenden Liedern: »Kriegers Ahnung« (Beispiel 23 und 24), »Doppelgänger«
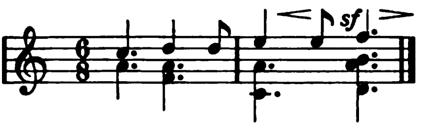


(Beispiel 25), »Lied der Mignon« (Beispiel 26), »Fischermädchen« (Beispiel 27) und »Frühlingstraum« (Beispiel 28).
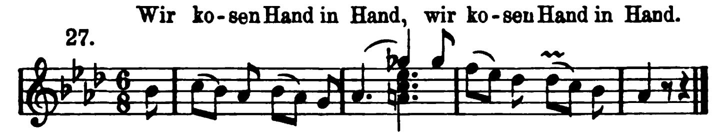


Die psychologische Bedeutung des Halbtons erstreckt sich auch auf die Bildung der Melodie überhaupt. Es ist



begreiflich, daß eine einmal als trefflich erkannte Kompositionsmethode den ganzen Stil beeinflußt und so zeigen

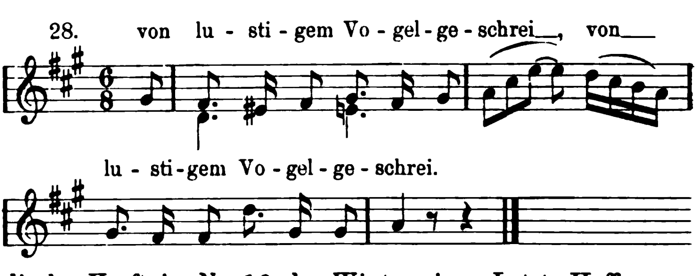


Beispiel 29 und 30 zwei Arten dieser Beeinflussung des Melodiebaues. In *Heines* gewaltig konzipiertem »Atlas«
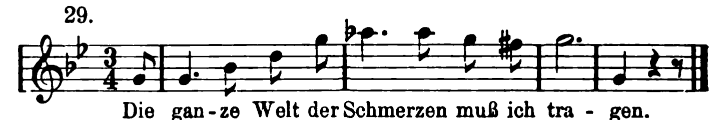


ist die Klage: »Die ganze Welt der Schmerzen muß ich tragen« Gegenstand der künstlerischen Exaltation, während
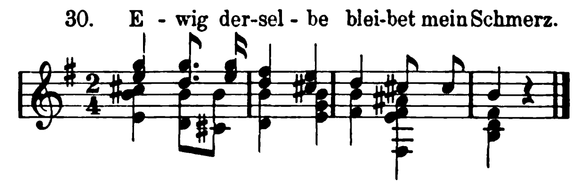
die andeie Klage im »Aufenthalt« (»ewig derselbe bleibet mein Schmerz«) das diatonische Gegenstück zu Beispiel 29 bildet. Ein anderes Mal entwickelt *Schubert* solche melo-
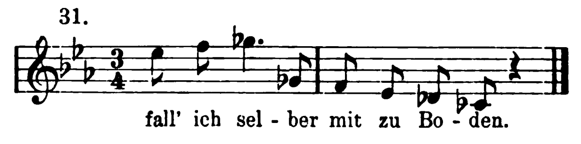


dische Kraft in Nr. 16 der Winterreise »Letzte Hoffnung« (Beispiel 31). Hier sei auf Beispiel 7 zurückgegriffen, auch Nr. 20 der Winterreise (»Wegweiser«) erneuter Auf-



merksamkeit empfohlen. Im »Wegweiser« enthüllt sich die geniale Art, wie *Schubert* zwecks Steigerung der Melodie aus dem Born der Begleitung schöpft; man ver-
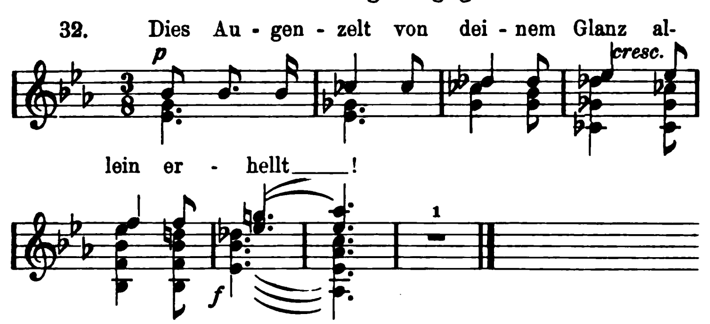


gleiche die Textstelle »und suche Ruh« mit der anderen »verschneite Felsenhöh'n« aus dem ersten Verse, und man wird eingestehen müssen, daß man solche melodische



Kraft nicht in der Begleitung vermutet hat. Siehe auch bei »Gretchen am Spinnrade« die Begleitung bei »Kuß«!

Der Halbton als Leitton ist dem Geiste *Schuberts* nicht weniger fremd, und wenn er in dieser Beziehung ebenfalls Unvergängliches geschaffen hat, so bestätigt das nur, wie tief er in dem Fundament der Kinderlieder wurzelte. Im 3. Verse des Rückertschen Liedes »Du bist die Ruh« moduliert *Schubert* von C-dur über As-dur nach F-dur. Das hört sich theoretisch recht alltäglich an und doch enthalten diese Übergänge wahre Goldschätze der Tonkunst. »Von deinem Glanz allein erhellt!« Die modulatorisch-melodische Steigerung geht Hand in Hand
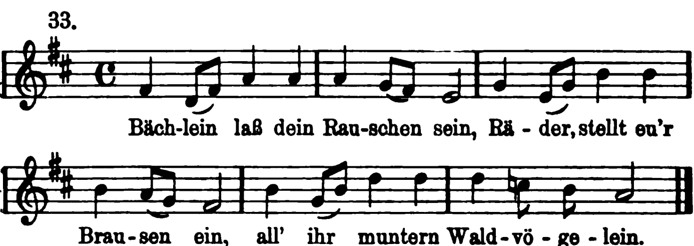


mit der dynamischen. Die sieben citierten Takte (Beispiel 32) sind eine herrliche Illustration des aufgehenden Glanzes, wie sich der rotglühende Sonnenball schrittweise durch Wolken und Nebel Bahn bricht. Die Strahlen werden größer, die Lichtkraft wird intensiver, bis schließlich der volle Glanz mit überwältigender Pracht und hinreißender Gewalt in Erscheinung tritt. Charakteristisch ist bei dieser Steigerung die Verwendung der Ganz- und Halbtöne. Takt 1 führt mittelst Halbton zum 2. Takt, dann aber geht es in lauter Ganztönen energisch bergan bis zum 6. Takt und nur die Auflösung dieses Taktes in den Schlußtakt ist wieder halbtonartig. Hier bildet der angegliederte Halbton die Auflösung des Leittones in die Tonika. Psychologisch ist hier der bittere Beigeschmack des Schmerzes in die verklärte Herrlichkeit eines sonnigen Daseins verwandelt; rein theoretisch bedeutet dieser angegliederte Halbton die Rückkehr zum Embryo, wie wir ihm in den Kinderliedern begegnet sind.

Thematische Transponierung.

Es ist ein besonderes Privilegium der Kinderlieder, daß ein Motiv, meist das Nebenmotiv, transponierend repetiert. Diese Art, zu komponieren, ist anderweitig in schlechten Geruch gekommen, seit die Anhänger *Rossinis* in ihren Ouvertüren ebenso verfuhren. Man verurteilte diese Art als geistlos und banal, obschon die unaufhörlichen Sequenzen der modernen »ewigen Melodie« auch nicht gerade geistreich genannt werden können. Ein altitalienisches Volkslied »*Rosalia cara mia*« litt besonders auffällig an thematischer Transponierung und seither ist der Name *Rosalie* die spöttische Bezeichnung für dieses kompositorische Verfahren. Der Deutsche nennt derartiges einen Schusterfleck, ähnlich dem Übereinanderplätzen der Lederflecken eines Stiefelabsatzes. Ein abschreckendes Gegenstück zu *Rosalia cara mia* besitzen wir in dem Liede »An Alexis send' ich dich« und noch deutlicher
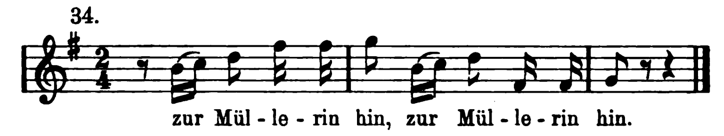
33.



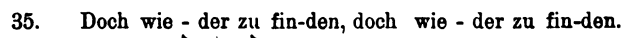
in jenem: »Gestern Abend war Vetter Michel da.« Daher die Spottredensart »vettermicheln« als Bezeichnung einer musikalischen Flickarbeit.
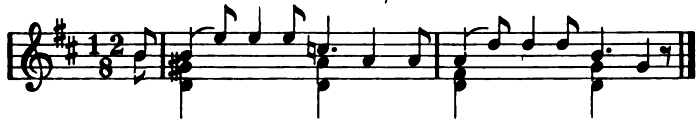
Man könnte nun nichts Ungeschickteres tun, als *Schubert* zu verdächtigen, er habe sich in Nr. 11 der Müllerlieder: »Mein!« eines ähnlichen Verbrechens schuldig gemacht. (Beispiel 33.) Das erste Thema (Takt 1—2) repetiert zunächst Takt 3 und 4 in Emoll und Takt 5 und 6 nochmals in Gdur. Selbst bei den Kinderliedern gibt es eine dreimalige Verwendung eines Motivs nicht. Aber auch eine zweimalige Verwendung rechtfertigt noch lange nicht

die Bezeichnung geistlos, banal, armselig, monoton, mechanisch oder wie sonst die Anklage lauten mag. Naivetät, wie sie sich in den Kinderliedern offenbart, streift allerdings mit der Schärfe eines Rasiermessers alle jene Untugenden. Um so mehr ist anzuerkennen, daß jene Naivetät es versteht, auf der Schneide eines Rasiermessers zu reiten. Wie aber rechtfertigt sich *Schubert*? Schneller, als es neidischen Kleingeistern lieb ist. *Schubert* weiß den Charakter der Tonarten zu taxieren, in die er transponiert und man braucht nur diesen Charakter zu nominieren, um *Schubert* von dem Verdacht des »Vettermichelns« zu reinigen. Was besagen denn die Tonarten? Da ist zunächst Ddur, der beredte Dolmetscher des Triumphes, des Sieges, des Festjubels! »Die geliebte Müllerin ist mein!« Es folgt



Emoll, das Attribut reiner Liebe und seliger Hoffnung! Zuletzt Gdur, das Symbol heiterer Liebe, das Bild idyllischen Friedens! Und das Ganze getragen von dem

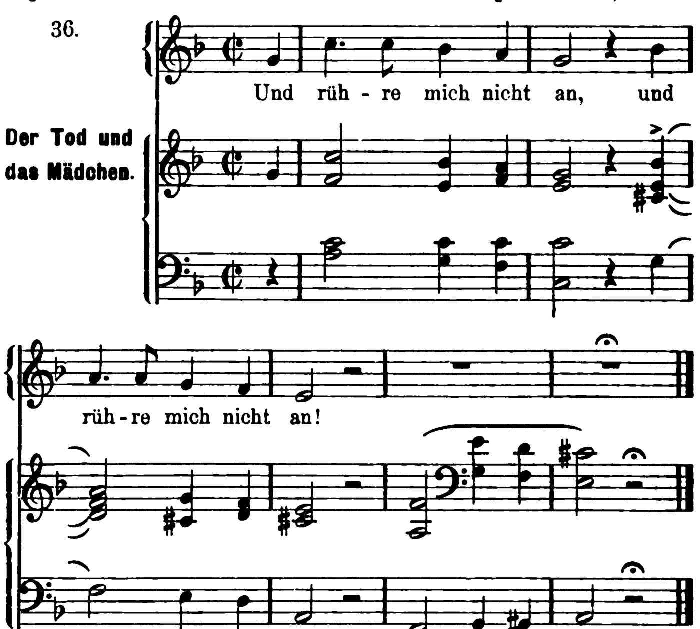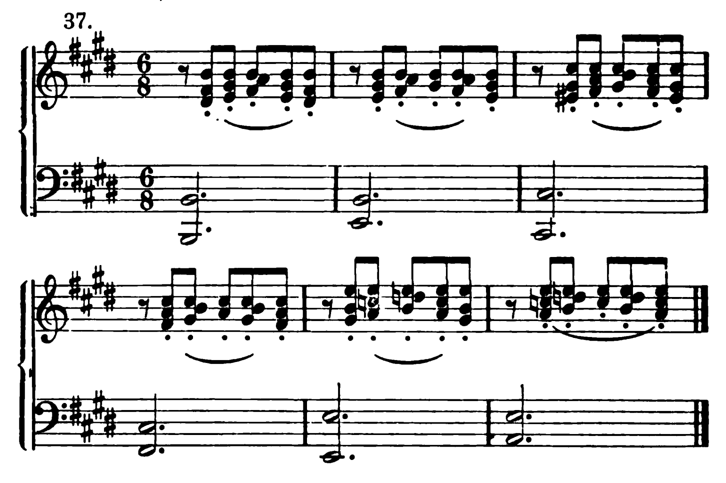




schwellenden Wogen und Wiegen der Begleitung: »O gäb' es solcher Schuster mehr!«

Die Texte der Müllerlieder und der Winterreise fordern oft gebieterisch eine Repetierung, und da stehen dem Komponisten die beiden Wege offen, entweder getreu dem Original oder transponierend zu repetieren. *Schubert* macht hiervon ausgiebigen und abwechselungsreichen Gebrauch. Repetiert er im Original, so trifft er meist melodische Änderungen. (Beispiel 34.) Repetiert er transponierend, so sind diese Änderungen harmonischer

Natur. (Beispiel 35 und 36.) Im »Wanderer« (Beispiel 37) repetiert das Nebenmotiv dreimal transponierend, ohne
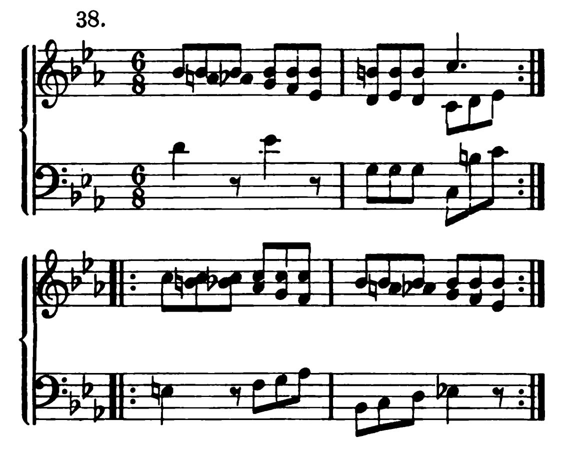


Textwiederholung, wodurch eine dramatische Steigerung erzielt wird, wie sie dem Kinderlied nun einmal fremd



bleiben muß. Ein vereinzeltes Beispiel von einem vierfach repetierenden Nebenmotiv bietet der »Jäger« (Nr. 14 der Müllerlieder). Bevor das Nebenmotiv transponiert wird, repetiert es im Original; dann wird es transponiert und nochmals repetiert (Beispiel 38). Mehr noch als im »Wegweiser« (Beispiel 10) hat im »Jäger« das Kano-

38.



nische Geltung gefunden. Hier erhält der vermittelnde Gedanke zwischen Kinderlied und Kunstlied die glücklichste Verkörperung. Die Struktur fußt auf dem Kinderlied, wie ich es in meiner Studie »Zwölf Kinderlieder« analysiert habe. Melodik und Harmonik halten die goldene Mitte zwischen handwerksmäßigem Kontrapunktieren und überschwänglichem Schwelgen in Tönen; kalte Nüchternheit der Inspiration paart sich mit technischer Routine. Eine ähnliche Erscheinung begegnet uns im ersten Satze der fünften Symphonie von Beethoven, und nicht umsonst hat der Meister dann den zweiten Satz in eitel Melodie getaucht. Der Künstler muß sich eben stets wieder auf sich selbst besinnen; dann erlebt er in seiner Kunst eine Wiedergeburt, ähnlich wie sich das Kinderlied im Kunstlied wiedergeboren fühlt.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

Heft

1. Keferstein, Dr. H., Betrachtungen über Lehrerbildung. 2. Aufl. 75 Pf.
2. Maennel, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können. 2. Aufl. 45 Pf.
3. Wohlrabe, Dr. W., Fr. Mykonius, der Reformator Thüringens. 25 Pf.
4. Tews, Joh., Moderne Mädchenerziehung. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
5. Ufer, Christian, Das Wesen des Schwachsinns. 2. Aufl. 25 Pf.
6. Wohlrabe, Dr. W., Otto Frick. Gedächtnisrede, gehalten im Halleschen Lehrer-Vereine. 40 Pf.
7. Holtsch, H., Comenius, der Apostel des Friedens. 30 Pf.
8. Sallwürk, Dr. E. von, Baumgarten gegen Diesterweg. 25 Pf.
9. Tews, Joh., Sozialdemokratische Pädagogik. 3. Aufl. 50 Pf.
10. Flügel, O., Über die Phantasie. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
11. Janke, O., Die Beleuchtung der Schulzimmer. 25 Pf.
12. Schullerus, Dr. Adolf, Die Deutsche Mythologie in der Erziehungsschule. 20 Pf.
13. Keferstein, Dr. Horst, Eine Herderstudie mit besonderer Beziehung auf Herder als Pädagog. 40 Pf.
14. Wittstock, Dr. Alb., Die Überfüllung der gelehrten Berufszweige. 50 Pf.
15. Hunziker, Prof. O., Comenius und Pestalozzi. Festrede. 2. Aufl. 40 Pf.
16. Sallwürk, Dr. E. von, Das Recht der Volksschulaufsicht. Nach den Verhandlungen der württemberg. Kammer im Mai 1891. 25 Pf.
17. Rossbach, Dr. F., Historische Richtigkeit und Volkstümlichkeit im Geschichtsunterrichte. 40 Pf.
18. Wohlrabe, Rektor Dr., Lehrplan der sechsstufigen Volksschule zu Halle a. S. für den Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturlehre, Raumlehre, Deutsch. 40 Pf.
19. Rother, H., Die Bedeutung des Unbewufsten im menschl. Seelenleben. 2. Aufl. 30 Pf.
20. Gehmlich, Dr. Ernst, Beiträge zur Geschichte des Unterrichts und der Zucht in den städtischen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts. 50 Pf.
21. Hollkamm, F., Erziehender Unterricht und Massenunterricht. 60 Pf.
22. Janke, Otto, Körperhaltung und Schriftrichtung. 40 Pf.
23. Lange, Dr. Karl, Die zweckmäfsige Gestaltung der öffentlichen Schulprüfungen. 30 Pf.
24. Gleichmann, Prof. A., Über den blofs darstellenden Unterricht Herbarts. 2. Auflage. 60 Pf.
25. Lomberg, A., Grofse oder kleine Schulsysteme? 45 Pf.
26. Bergemann, Dr. P., Wie wird die Heimatskunde ihrer soz.-ethischen Aufgabe gerecht? 2. Aufl. 80 Pf.
27. Kirchberg, Th., Die Etymologie und ihre Bedeutung für Schule und Lehrer. 40 Pf.
28. Honke, Julius, Zur Pflege volkstüml. Bildung und Gesittung. 50 Pf.
29. Reukauf, Dr. A., Abnorme Kinder und ihre Pflege. 2. Aufl. 35 Pf.

Lehrerstand und Pädagogik.

Vortrag,

gehalten im »Verein für erziehenden Unterricht«
zu Stuttgart

von

Martin Glück.

Pädagogisches Magazin, Heft 333.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1908

Wenn jemand behauptet: »Wir leben in einer Übergangszeit«, so sagt er damit eine Binsenwahrheit. Schon der alte griechische Weise *Heraklit* stellte den Satz auf: »Alles ist im Fluß.« Bei aller scheinbaren Beständigkeit der Welt ist sie jeden Augenblick eine andere, denn alles Werden und Wachsen beruht auf Veränderung. Was sich gleich bleibt, ist tot und erstarrt, es ist der rückläufigen Entwicklung und dem Zerfall ausgesetzt. Auch in unserem Bewußtsein ist ein fortwährendes Kommen und Gehen der Elemente, es hat jetzt einen andern Inhalt als vor einigen Augenblicken, es wird, so hoffe ich, in einer halben Stunde wieder verändert sein. Immer und überall ist jeder Augenblick ein Übergang vom Gewesenen ins Werdende.

Trotzdem möchte ich sagen: Wir leben gerade jetzt in einer Übergangszeit in ganz besonderem Sinne. Oder eigentlich: Die Übergangszeit ist schon vorbei, und wir stehen am Anfang einer ganz neuen Zeit. Neues Leben tritt in die Erscheinung; die alten Formen wollen auf den verschiedenen Lebensgebieten den neuen Inhalt nicht mehr fassen. Kunst und Wissenschaft wandeln in neuen Bahnen, und das ganze Denken, die ganze Lebensauffassung der Menschen ist eine andere geworden.

Suchen wir nach den hervorragendsten Merkmalen unserer Zeit, so muß uns zunächst das mächtige Aufwärtsstreben der unteren Gesellschaftsschichten auffallen. Im altklassischen Staat hatte nur das Staatsoberhaupt und eine kleine Zahl Bevorzugter eigentlichen Wert. Nur sie galten als Vollmenschen. Dasselbe sehen wir in unserer deutschen Entwicklung durch's Mittelalter hindurch bis

weit herein in die Neuzeit. Aber eine Bevölkerungsschichte um die andere drang herauf, ein Stand um den andern erstrebte und errang die Freiheit, die Unabhängigkeit, die Anerkennung seiner Vollwertigkeit: Den alten Edelingen nach drangen die Vertreter der Kirche, der Wissenschaft, der Kunst, des Gewerbes, des Handels, endlich der Bauer und zuletzt der Arbeiter; alle erkämpften sich nach und nach die Möglichkeit eines menschenwürdigen Daseins, das nicht bloß Mittel ist, um den Bestand einer höheren Klasse zu ermöglichen, sondern das seinen Wert in sich selbst hat. Gerade in unserer Zeit ist diese Bewegung zu einem gewissen Abschluß gekommen: auch der letzte Stand hat sich sein Lebensrecht und seine Lebensmöglichkeit errungen, und man ist jetzt daran, die feineren Unterschiede auszugleichen. Auch der Grad und die Art der freien Lebensmöglichkeit soll allmählich gleichmäßig verteilt werden. Wie jeder Anspruch hat auf Licht, Luft, Arbeit, Nahrung, Kleidung, Recht, so sollen auch Kunst und Wissenschaft allen in gleicher Weise zugänglich sein. Ich erinnere an Volksvorlesungen, an die Universitätsausdehnungsbewegung, an Volkstheateraufführungen, Volkskonzerte usw. Eine andere Entwicklung ging damit Hand in Hand. Galt früher der einzelne Mensch nur etwas als Glied irgend einer Genossenschaft oder Zunft, so sehen wir, wie jetzt die einzelne Persönlichkeit anerkannt wird, oder wenigstens nach Anerkennung strebt. Ein stark individualistischer Zug läßt sich in unserer Zeit nicht leugnen. Doch, würde der Einzelne alle seine Kräfte frei entwickeln, würde er sich, wie das Schlagwort eine Zeitlang hieß, uneingeschränkt »ausleben«, so würde man sich bald in unliebsamer Weise stören. Die Gesamtheit, heißt man sie nun Staat oder Gesellschaft oder sonstwie, hat darum die Pflicht, solchen Auswüchsen zu steuern. Die Gesamtheit muß allen Einzelnen eine menschenwürdige Lebensmöglichkeit verbürgen; dafür verlangt sie, daß jeder sich einem Ganzen, oder dem Ganzen einordne, zwar nicht

mehr in blindem Gehorsam und als willenloses Werkzeug, sondern als freie, vernünftige Persönlichkeit, welche ihr eigenes Wohl am besten fördert, indem sie den Zwecken des Ganzen dient; denn das Wohl des Ganzen hängt aufs innigste zusammen mit dem Ergehen des Einzelnen. Darin zeigt sich der starke soziale Zug unserer Zeit. Als 4. Zeichen der Zeit möchte ich hervorheben eine neue, objektive Wertschätzung der Dinge. In dem hinter uns liegenden Zeitabschnitt zeigte sich eine ganz ungewöhnliche Überschätzung der Sachen außer uns, der Natur und ihrer Erzeugnisse. Die Natur war dem Menschen über den Kopf gewachsen, und er war ihr Knecht geworden. Dies zeigte sich besonders in der krankhaften Überschätzung des äußeren Besitzes. Das ist etwas anders geworden, man hat Persönlichkeitswerte mehr schätzen und erstreben gelernt. Man fragt doch jetzt nicht mehr so einseitig wie früher danach, was der Mensch hat, sondern mehr, was er ist. Man strebt daher mehr ethische Werte an.[1])

* * *

Mitten in diesem Getriebe der Stände steht der Lehrerstand. Auch er kämpft um eine menschenwürdige Lebensmöglichkeit, um Anerkennung der Standesfreiheit und der persönlichen Freiheit, um eine richtige Eingliederung in den Organismus der Gesellschaft, in welchem zwischen Geben und Empfangen der richtige Ausgleich geschaffen ist.

Die Geschichte des Lehrerstandes zeigt uns eine ganz ungewöhnliche Aufwärtsbewegung. Denken wir daran, was unser Stand vor wenig mehr als 100 Jahren war!

---

[1]) Man vergleiche dazu: *Kurt Laßwitz*, Was ist Kultur? (Leipzig, B. Elischer, 60 Pf.) Das höchste Ziel und die sittliche Aufgabe jedes Menschen ist ihm: »Die Würde der Menschheit in sich selbst zu erringen und zu verkörpern.« »Nicht Macht und Ruhm, nicht Glanz und Reichtum, nicht Schärfe des Geistes und Fülle des Wissens entscheidet über den Wert des Menschen, sondern der bewußte Wille zum Guten, worin alle Menschen gleichwertig sein können.«

Einfache Handwerker, Schneider und Schuhmacher, ausgediente Soldaten, die kaum eine besondere Ausbildung genossen hatten und die oft nur notdürftig lesen und schreiben konnten, saßen mit ihren Herden in dumpfen Stuben, die eigentlich anderen Zwecken dienten. Da sie selbst oft nur mit Mühe das konnten, was sie ihren Schülern beibringen sollten, waren sie vollständig abhängig von den sie überwachenden geistlichen Herren, deren leibliche Diener sie ja in der Regel auch waren. Wie hat sich das geändert! Unsere Schulen sind in durchaus zweckentsprechend eingerichteten, oft sogar prächtigen Häusern untergebracht, die den Anforderungen der Kunst und der Gesundheitspflege entsprechen, in denen Kinder und Lehrer sich wohl fühlen müssen. Und der Lehrerstand! In 5, bald in 6 Jahren wird er für sein Amt vorgebildet, ausgerüstet mit den Elementen, leider vielleicht auch mit den Ergebnissen fast aller Wissenschaften. Ich will kein Loblied darauf singen, unsere Ausbildung verdient keines, und sie könnte auch unter den bestehenden Verhältnissen ganz anders sein, aber immerhin müssen wir anerkennen, daß es gewaltig vorwärts gegangen ist. Manchem ist es möglich gewesen, sich die akademische Würde eines »Dr.« zu erwerben, da und dort ist einer geschätztes Mitglied irgend einer gelehrten Gesellschaft, und für den ganzen Stand strebt man jetzt die Möglichkeit der akademischen Bildung an.

Freilich gar vieles ist auch noch nicht erreicht. Die Abhängigkeit von einem anderen Stande ist fast unverändert geblieben; auch heute noch ist der Lehrer genötigt, nebenher gar mancherlei, wenn auch gerade kein Handwerk, zu treiben, weil bis jetzt das Lehramt eine Familie schlechterdings nicht nährt. Auch die Wertschätzung von seiten des Volkes, der Gemeinde-, Volks- und Regierungsvertreter läßt im einzelnen vieles zu wünschen. Gegen diese Dinge kämpft der Lehrerstand nun schon Jahrzehnte hindurch, und viele wertvolle Kraft ist scheinbar nutzlos in den klaffenden Riß gestürzt

worden. Je näher wir dem Ziele kommen, desto mehr verdichten sich die Schwierigkeiten, alte Anschauungen und alte Institutionen, die beseitigt werden sollen, halten sich mit zäher Lebenskraft fest.

Der Lehrerstand hat im Lauf der Jahre schon die verschiedensten Mittel versucht, und immer neue werden zum Gebrauche empfohlen. Durch rege Beteiligung am politischen Leben soll man sich die politischen Parteien, besonders durch Vertretung liberaler Forderungen die linksstehenden Parteien verpflichten, durch energische Ausnützung des aktiven und passiven Wahlrechts soll man Einfluß auf die gesetzgebenden Faktoren zu gewinnen suchen, durch Petitionen an die gesetzgebenden Körperschaften, durch Orientierung und Bearbeitung der Volksvertreter soll man für die Forderungen der Lehrerschaft Stimmung machen. Um den Einfluß auch beim Volk zu stärken, wird tatkräftige Unterstützung der Volkswohlfahrtsbestrebungeu empfohlen; bei Darlehenskassen, landwirtschaftlichen Genossenschaften, durch Leitung von Gesangvereinen und Kirchenchören soll sich der Lehrer unentbehrlich machen, in Obstbau und Bienenzucht, Hühnerzucht und im Pilzessen soll der Lehrer dem Volk ein gutes Beispiel geben usw. Es ist kein Zweifel, viele unserer Standesmitglieder haben durch das eine oder andere dieser Mittel schon manches erreicht, und bis zu einem gewissen Grade kommt das ja auch dem Stande zugut, der sich eben aus den Einzelnen zusammensetzt. Aber im letzten Kampf will keines dieser Mittel so recht durchschlagen.

Wir fragen uns deshalb billig: Streben wir Ziele an, die nicht berechtigt und die unerreichbar sind, oder gibt es noch Hilfsmittel, die seither nicht oder nicht in genügender Weise ausgenützt worden sind?

* * *

Fassen wir die Sache einmal von einer andern Seite an! Bei genauer Betrachtung wird sich zeigen, daß alle

vorhin genannten Hilfsmittel nicht zum Ziele führen können, sie sind alle nicht bodenständig, nicht standesecht. Wenn viele Schneider einen schönen Tenor singen und eine große Anzahl Schuster das Waldhorn bläst, so wird dies unsere Achtung dieser Berufsarten nicht so nachdrücklich erzwingen wie gutgearbeitete Röcke der einen und gutsitzende Stiefel der andern. Wer in seinem Berufe das tüchtigste leistet, der wird geschätzt, jene Nebendinge sind schöne Beigaben, die aber nicht notwendig vorhanden sein müssen und die insbesondere etwa mangelnde Berufstüchtigkeit nicht ersetzen können.

Dasselbe gilt auch bei uns. Nur durch hervorragende Berufstüchtigkeit kann sich der Lehrerstand die Achtung und Anerkennung aller Gesellschaftskreise erzwingen.

Zunächst hätten wir nun den Inhalt unserer Berufsarbeit festzustellen. Das ist scheinbar sehr leicht; Kenntnisse und Fertigkeiten sollen wir übermitteln, die Leute fürs praktische Leben vorbereiten, sie besonders im Lesen, Schreiben und Rechnen tüchtig ausbilden. Das haben wir doch aber seit Jahrzehnten getan, haben's getan mit Geschick und Ausdauer, ja mancherorts mit einer gewissen Künstlerschaft oder gar Raffiniertheit. Und doch hat es uns die erstrebte Anerkennung nicht gebracht! Noch als Seminarist kam ich einst mit einem jungen Manne aus der besseren Gesellschaft zusammen. Der fragte mich ganz verwundert: »Ja wozu müßt ihr denn noch 5 Jahre lernen; lesen, schreiben, rechnen könnt ihr doch und die Sprüche und Lieder, die ihr den Kindern auf dem Land einprägen müßt, doch auch?« Ich befürchte, die Schätzung unserer Arbeit, die in dieser unschuldigen Frage liegt, ist weit verbreitet, und solange wir uns selbst nur als Stoffübermittler und Kenntnisvermehrer ansehen, sind wir zum Teil selbst daran schuld. Unsere Aufgabe ist eine wesentlich höhere.

Wir sind nämlich nicht bloß für uns selbst an dem Aufwärtsstreben der Zeit beteiligt, unser Stand ist vielmehr in erster Linie dazu berufen, den anderen Volks-

schichten in ihrem Streben nach Licht und Freiheit zu dienen. Haben wir es doch mit der Jugend zu tun, mit dem kommenden Geschlecht. Ihr gegenüber sind wir die Hüter, bis zu einem gewissen Grade sogar die Schöpfer neuer Lebenswerte, die Führer zu neuen, höheren Lebenszielen. So ist unsere Aufgabe nicht, Wissensstoffe zu übermitteln, Kenntnisse und Fertigkeiten einzuüben. Wir müssen geistiges Wachstum anregen, den Schülern zu einem Lebensinhalt verhelfen, in ihnen und mit ihnen ein Lebensziel herausarbeiten. So dienen wir auch am besten dem Streben der Zeit. Als 4. Kennzeichen der neuen, der kommenden Zeit, sahen wir eine neue Hochschätzung der Persönlichkeits-, der ethischen Werte. Gerade in dieser Richtung hat der Lehrerstand eine große Aufgabe. »Nicht fortpflanzen sollst du dich, sondern hinauf,« sagt *Nietzsche*. So haben auch alle, die an der Jugend zu arbeiten haben, die Aufgabe, derselben nicht nur den Kulturinhalt, den sie selbst innehaben, zu übermitteln, sondern sie höher zu führen, ihnen zu einem besseren, reineren Menschentum zu verhelfen. Die Geschichte der Pädagogik zeigt uns die eigentümliche Tatsache, daß die hervorragendsten Menschheitsführer sich bald mehr bald weniger mit Pädagogik befaßt haben und umgekehrt, daß auch fast alle großen Pädagogen Vorkämpfer einer neuen Zeit waren. Man denke an *Comenius*, an *Rousseau*, an *Pestalozzi!* Sie alle waren Weltverbesserer, und das Hilfsmittel, das sie vor allem empfahlen, war: Bessere Erziehung der Jugend. Ihre Überzeugung ist: Der Mensch ist nicht bloß drill- und abrichtungsfähig, er ist bildungsfähig, er kann veredelt, sein ganzes Wollen und Empfinden kann verfeinert, seine ganze Lebensauffassung gehoben werden.

Freilich hat man lange Zeit diese Anschauung als vielleicht schönen Traum unverbesserlicher und weltfremder Idealisten angesehen, und insbesondere hat man die Tätigkeit des Lehrers in der Schule, vor allem in der Volks-

schule, nicht damit in Zusammenhang gebracht. Aber, was anfänglich nur Hoffnung und Gesicht gottbegnadeter Seher war, das hat allmählich Gestalt gewonnen. Ernste Männer, Gelehrte von Ruf und Bedeutung haben den vorhin genannten Grundgedanken aufgenommen, sie haben seine Möglichkeit genau erwogen, die zu erstrebenden Ziele und die einzuschlagenden Wege eingehend untersucht und das Ganze in einem geschlossenen System dargestellt. So ist der Glaube von der Macht der Erziehung, zur Wissenschaft, zur Pädagogik geworden. Auch sie ist noch nicht überall anerkannt; da und dort zuckt man über sie noch mitleidig die Achsel. Sie ist eben auch ein Emporkömmling, der nicht auf eine lange Ahnenreihe zurückblicken kann. Aber sie ringt sich durch, und sie zieht immer weitere Gelehrten- und Volkskreise in den Bann ihrer Betrachtungen, spricht man doch jetzt schon von einer besonderen Hochschulpädagogik. Es ist ja bezeichnend, daß man unser Jahrhundert das »Jahrhundert des Kindes« genannt hat, man könnte es auch das pädagogische nennen. Wohl sind die pädagogischen Systeme recht verschieden, und wer nur auf die Schlagworte hört, könnte immerhin zu der Meinung kommen, daß das eine pädagogische System das andere aufhebe, und daß man daher, solange die Grundlagen so verschieden sind, von einer pädagogischen Wissenschaft nicht reden könne. Die Ausgangspunkte und die Betrachtungsweisen sind sehr verschieden, der Aufbau, die Gliederung und die Gedankenführung weichen oft sehr voneinander ab. Große Gegensätze treten auch in der Verwendung der wissenschaftlichen Terminologie auf. Denselben Ausdruck verwenden 2 Pädagogen für verschiedene Dinge, und die gleichen Vorgänge bezeichnen sie mit verschiedenen Wörtern. Da ist nun für gewissenhafte Silbenstecher und kampflustige Wortfuchser ein ausgezeichnetes Arbeitsfeld. Da wird nachgewiesen, daß etwa der Herbartsche Apperzeptionsbegriff falsch sei, weil *Wundt* etwas anderes unter diesem Ausdruck verstehe; daß *Herbarts* Ethik

falsch sei; denn seine sittlichen Ideen seien gar keine Ideen im Sinne *Platos* usw. Mit solchen Spiegelfechtereien wird bald das eine, bald das andere pädagogische System in Mißkredit gebracht. Und doch sind die Unterschiede häufig gar nicht so groß. Ob wir als Ziel der Erziehung die Herausbildung sittlicher Charaktere angeben oder es als Anleitung zum »sittlichen Handeln im Dienste der Gemeinschaft« formulieren, bleibt sich schließlich gleich; ja vielleicht meint der fanatische Sozialpädagoge etwas ganz Ähnliches, wenn er von der Übermittlung der Kulturgüter spricht, daneben aber gelegentlich auch dem etwas farblosen Begriff der »harmonischen Entwicklung aller menschlichen Kräfte« eine Verbeugung macht. Als das, was für sämtliche Pädagogen feststeht, dürfen wir wohl folgendes herausstellen:

Das heranwachsende Kind macht eine Entwicklung durch; diese Entwicklung kann durch äußere Einwirkung beeinflußt, gefördert oder gehemmt bis zu einem gewissen Grad auch in andere Richtung gebracht werden.

Die Beeinflussung kann und soll in der Richtung auf ein bestimmtes Ziel hin geschehen. Die Ziele im einzelnen sind aber nicht gleich, die richten sich im letzten Grunde nach der jeweiligen Welt- und Lebensanschauung, in ihrer Form häufig auch nach dem Zeitgeschmack und der jeweiligen Mode. Immer aber wird eine Höherführung, eine Veredlung des kommenden Geschlechts angestrebt, sei es nun, daß dieses in den Dienst der Sittlichkeit oder in den Dienst des Kulturfortschrittes gestellt wird. Schließlich muß das letztere Ziel, recht verstanden, mit dem ersteren übereinstimmen.

Auch hinsichtlich der zu verwendenden Mittel bestehen große Meinungsverschiedenheiten. Hier heißt es: »Das Leben erzieht« dort: »Der Unterricht erzieht«. Wir haben uns mit diesen Gegensätzen schon des öfteren ausein-

andergesetzt[1]) und gefunden, daß auch hier der Streit nur aus Eitelkeit und um Worte geführt wird. Das Leben, die Umgebung wirkt wohl unmittelbar und organisch, aber seine Erziehertätigkeit ist unsicher, in Zielen und Mitteln oft unbestimmt; die Erziehung durch den Unterricht ist etwas Künstliches, in seiner Wirkung Abgeblaßtes, aber planvoller ist sie und deshalb zielsicher. Sie muß mit dem Leben in Fühlung bleiben und das Leben so viel wie möglich nachahmen. Schließlich dürfen wir auch nicht sagen: der Unterricht allein erzieht, sondern die ganze Schule mit all ihren Personen und Einrichtungen erzieht. Das Seelenleben ist in stetem Fluß begriffen, seine Zusammensetzung und seine Richtung wird durch Elemente, die von außen hinzukommen, beeinflußt.[2]) Das Wollen und Handeln der Menschen aber ist abhängig vom »Gedankenkreis« — sagen wir, um Mißverständen vorzubeugen, von der Summe und Richtung des gesamten Seeleninhaltes.

Die Schule und in ihr der Lehrerstand hat daher die Aufgabe, durch Schulleben und Unterricht an der Ausbildung und Durchbildung des Gedankenkreises (im weitesten Sinne) mitzuarbeiten. Daraus erwächst nun unsere große Aufgabe. Wir sollen auch in der Volksschule dem Seeleninhalt jedes einzelnen Kindes solche Elemente zuführen, daß seine Entwicklung zum Guten hin gelenkt, gefördert werde. Das ist der Kern unserer Berufsarbeit, und hier liegt der Punkt von dem aus zwar nicht die Welt aus den Angeln gehoben, aber immerhin das Schicksal unseres Volkes und unseres Standes mächtig beeinflußt werden kann. Hier können wir in das Werden, in die Entwicklung eingreifen. Für die Zeit, in welcher das Seelenleben des heranwachsenden Geschlechtes noch beweglich und

---

[1]) Vgl. *M. Glück*, Zur Renaissance der Pädagogik. Dresden, Bleyl & Kaemmerer.

[2]) Vgl. *Rein*, Pädagogik in systematischer Darstellung. Bd. II, S. 142 ff. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

für äußere Einflüsse zugänglich ist, hat das Volk uns seine Jugend anvertraut. Sicherlich nicht dazu, daß wir öden Wissenskram, Namen, leere Begriffsreihen, Zahlen, Regeln den Kindern einprägen. Glücklicherweise entschwinden sie fast schon wenige Wochen nach dem Abschluß des einzelnen Schuljahrs, nachdem sie ihre Prüfungsschuldigkeit getan haben. Durch bloße Wissensübermittlung würden wir nur negativ auf die Jugend einwirken. Wir würden die Jugendlust und Wachstumsfreude hemmen, und an den Stellen, an denen sich die Schulweisheit breit machte, würde bald eine traurige Öde zurückbleiben. Nicht unterrichten bloß, auch erziehen sollen wir. Die Seele der Jugend sollen wir mit wertvollem Inhalt füllen, ihr Wachstum einem höheren Ziele zu sollen wir fördern. Wir sollen dazu beitragen, daß der Mensch die Herrschaft über sich selbst und über die Welt in der rechten Weise erfasse und ausübe. »Erziehung ist das große Problem und das schwerste, was dem Menschen aufgegeben werden kann«, sagt der große Königsberger Weise. Wir aber der Lehrerstand, wir sind in erster Linie dazu berufen, an der Lösung dieses Problems zu arbeiten.

Diese Aufgabe nun erscheint bei näherer Betrachtung nicht nur sehr hoch sondern auch sehr schwierig. Schon der Eingriff in eine Uhr oder in eine andere fein zusammengesetzte Maschine ist schwierig und folgenschwer. Durch einen ungeschickten Griff kann das ganze Werk in seiner Tätigkeit gestört, gehemmt, in falsche Bahnen gelenkt, ja vernichtet werden. Und doch ist hier die Sache einfach, denn auch bei einer verwickelten Maschine handelt es sich um mechanische Wirkungen, die sich genau berechnen und auf ein paar physikalische Grundgesetze zurückführen lassen. Bei der Erziehung handelt es sich um ein Wachsen und Werden, da gibt es nichts Mechanisches in Ursache und Wirkung Gleichbleibendes. Der geistige Gesamtzustand läßt sich nicht bis ins einzelnste berechnen, und doch gilt der Grund-

zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung gerade auch hier. Wohl ist bei allem Lebenden und Wachsenden die Möglichkeit gegeben, daß Fehler sich im Verlauf des Wachstums wieder ausgleichen, was bei einem mechanischen Werk niemals sein kann, aber gerade hier kann es sich ereignen, daß die Entwicklung durch scheinbar kleine Fehler in ganz falsche Bahnen gelenkt wird.

Auch handelt es sich hier nicht um Maschinen, in denen unbrauchbare Räder ersetzt werden können. Es handelt sich um Menschen, um Menschenwohl und Menschenglück, um Menschenseelen, die, wenn sie einmal in falsche Bahn gelenkt oder nicht im rechten Augenblick von falscher Bahn abgehalten werden, oft dauernd geschädigt bleiben.

Wer die Erziehung einiger Kinder, oder auch nur eines einzigen in der Hand hat, der steht fast täglich vor den schwierigsten Fragen, dem ist es nur mit der gewissenhaftesten Überlegung möglich, den richtigen Weg auch nur einigermaßen zu treffen. Nur die genaueste Beobachtung und die eingehendste Kenntnis der Gesetze des psychischen Geschehens wird ihn vor groben Mißgriffen bewahren. Wo uns freilich eine glückliche Naturanlage entgegentritt, haben wir es verhältnismäßig leicht, da gleichen sich auch etwaige Fehler von selbst wieder aus; ja es gibt wohl Kinder, aus denen auch trotz der liederlichsten Erziehung noch etwas Brauchbares wird. Leider sind das Ausnahmen. Wie schwer wird die Arbeit aber, wo unebene Verhältnisse sind, wo man es mit problematischen Naturen, mit Regelwidrigkeiten zu tun hat. Und bei der zunehmenden Nervosität und bei der verwirrenden Vielgestaltigkeit des modernen, besonders des städtischen und großstädtischen Lebens scheinen dieselben zu wachsen. Da stellen sich unserer Arbeit fast unüberwindliche Schwierigkeiten in den Weg. Dabei bedenke man noch, daß wir nicht einige Schüler haben sondern 40—50, ja mancher von uns vielleicht 80—100. Dazu sind wir noch an Lehrstoffe, Lehrpläne und Lehr-

bücher gebunden, die uns häufig nicht genug freie Hand lassen.

Wir sehen also: Ein großes Werk ist in unsere Hand gegeben, unser Volk hat uns viel, hat uns sein Bestes anvertraut. Und ein schwieriges Werk ist es. Wer in eine Entwicklung, in die Entwicklung lebendiger Menschen eingreift, hat eine große Verantwortung. Wollen wir diese Aufgabe als die unsere anerkennen? Wollen wir sie nicht lieber von uns weisen und uns lieber aufs bloße Lehren, auf Wissensübermittlung beschränken? — Ich rate: Nein und nochmals nein.[1]) Und wenn sich die Hindernisse berghoch auftürmen, wir ziehen uns nicht zurück, wir suchen sie zu überwinden. Wir wollen versuchen, der hohen Aufgabe gerecht zu werden. Durch sie sind wir ein wichtiges Rädchen im Weltengetriebe. Aber wir können die Beruhigung haben, wir sind auch nur ein Rädchen. Wir tragen deshalb nicht die ganze Verantwortung. Aber wir müssen unsern Platz ausfüllen, und wir müssen auch dafür sorgen, daß man uns den nötigen Raum und die nötige Bewegungsfreiheit läßt. Wollen wir dies in der rechten Weise tun, so müssen wir vor allem den Weisungen und Forderungen der Pädagogik folgen.

* * *

Sie verlangt von uns, daß wir uns zu allererst über die zu erstrebenden Ziele klar sind, denn das ist ein schlechter Führer, der selbst nicht weiß, wohin die Reise geht. Man hat neuerdings behauptet, die Erziehung könne und dürfe sich gar kein Ziel setzen und kein Ziel er-

---

[1]) So sagt auch *O. Schmidt* in seiner ausgezeichneten Schrift: »Fremde Eingriffe in das Gebiet der Pädagogik«, Berlin, Gerdes & Hödel, S. 22: »Geben wir den Gedanken der Erziehungsschule auf, so geben wir uns selbst auf, so verzichten wir auf den wissenschaftlichen Kern unserer Kunsttätigkeit und erniedrigen sie zur Unbedeutendheit einer handwerkmäßigen Routine.. In der Erziehung liegt unsere Stärke, der wissenschaftliche Gehalt unserer Arbeit — **in der Erziehung durch den Unterricht.**«

streben; sie habe nichts zu tun, als die Kräfte des Kindes sich frei entwickeln zu lassen. Diese Meinung ist einerseits zu hoffnungsselig, indem sie annimmt, die Kräfte der Menschen entwickeln sich von selbst in guter Richtung, sie ist andererseits zu mutlos, denn sie glaubt nicht, daß die psychische Entwicklung in hohem Grade beeinflußt werden kann. Beides widerspricht den Tatsachen. Wir bleiben deshalb dabei: »Wir müssen ein festgesetztes Ziel zu erstreben suchen.« Aber wir dürfen dasselbe weder dem Schaufenster der Mode noch dem Marktstand der Parteischlagwörter entnehmen; den höchsten und unabänderlich feststehenden Zielen des Menschenlebens überhaupt müssen wir zustreben, die höchsten Werte müssen wir zu erringen suchen. Damit sind wir an die Ethik gewiesen. Sie zeigt uns, in welchen Richtungen die Menschheit im Verlauf ihrer langen Entwicklung ihr Heil gesucht hat, und sie lehrt uns, wo das Bleibende und allgemein Verbindliche zu suchen sei. Die Betrachtungsweise ist dabei eine sehr verschiedene, und wir könnten deshalb gleich zu Anfang in den Streit der Systeme hineingezogen werden. Halten wir deshalb von vornherein fest: »Die Ethik ist die Lehre vom Sittlichen, vom absolut Guten, für alle Menschen zu allen Zeiten Verbindlichen und Erstrebenswerten. Diese Sittlichkeit ist nur eine, und deshalb ist auch die Ethik nur eine.« [1]) Die Einsicht in die gültige sittliche Wahrheit war freilich zu verschiedenen Zeiten, und sie ist jetzt bei den verschiedenen Menschen unter den mannigfachen Verhältnissen und Standpunkten eine verschiedene. Es handelt sich für uns nun nicht darum die verschiedenen Meinungen zu kennen, die eine anzunehmen, die andere zu verwerfen, sondern aus den wechselnden Formen für uns und für die uns Anvertrauten das Bleibende heraus zu nehmen. Unsere eigene Einsicht, unsere innere Stellungnahme ist die Hauptsache. Dazu können uns die verschiedenen Systeme dienstbar sein.

---

[1]) *Lipps*, Ethische Grundfragen. Hamburg, Voß, 1899.

Sie bieten sich uns bald als Sozialethik, bald als Individualethik an. Beide Bezeichnungen geben aber nur den Ausgangspunkt an, der dort im Leben und den Zielen der Gesamtheit, hier im einzelnen Menschen liegt. Aber die Sozialethik muß schließlich bei der Betrachtung des Individuums anlangen; die Individualethik aber wird den Menschen immer in Zusammenhang mit anderen, mit kleineren und größeren Gesellschaftsgruppen stellen, sie wird ihn also immer als soziales Wesen auffassen. Wenn man ein Ding von zwei Seiten besieht, lernt man es genauer kennen, als bei einseitiger Betrachtung, wir müssen uns deshalb sowohl mit der Sozial- wie mit der Individualethik vertraut machen. Doch steht für den Erzieher die letztere im Vordergrund. Er muß auf einzelne Seelen wirken, und das Individuelle ist für die Erziehung das allein Greifbare.

Wenn uns die Ethik die feststehenden Maßstäbe und Grundsätze des menschlichen Strebens und Handelns aufweist, so gibt sie uns einen festen Standpunkt im Vielerlei der Zeitströmungen und Tagesmeinungen. Sie zeigt uns, was wir berücksichtigen und annehmen, und was wir verurteilen und abweisen müssen; welche Lebensziele notwendig, welche möglich und erlaubt sind. Von hier aus sehen wir auch klar, welche Kräfte und Neigungen im Schüler wir pflegen und fördern, welche wir zurückhalten und umändern sollen. Die wichtigste Forderung aber, die an uns ergeht, heißt: Sei selbst ein Mann und verkörpere in deinem Leben das, was du andere lehren willst.

Ist das der Fall, so werden wir auch nie unser Amt zu selbstischen Zwecken mißbrauchen, und wir werden insbesondere gegen unsere Schüler immer gerecht sein.

Die Ethik tritt uns mit ihren Forderungen und Ideen als abstraktes Schema entgegen. Wir müssen sie ins Leben umsetzen, wir müssen sie gegen die Forderungen der Gegenwart und der Zeitströmungen abwägen. Deshalb müssen wir auch praktische Ethik studieren, wir müssen

mit klarem Auge mitten im Leben stehen und versuchen, die Menschen um uns, ihre Beweggründe und ihr Handeln verstehen zu lernen. Aber wir sollen uns dabei nicht als pharisäische Sittenrichter und auch nicht als Moralprediger aufspielen. Über dem Getriebe des kleinlichen Alltagslebens stehend sollen wir es objektiv betrachten, Menschenleid und Menschenschuld verstehen und letztere auch verzeihen lernen.

Aus dem gleichen Grunde werden wir uns auch mit allen bedeutenderen Erzeugnissen der Literatur bekannt machen, der älteren ebensogut wie der neueren. Unser Ziel ist dabei aber weder eine müde und blasse literarisch-ästhetische Feinschmeckerei, noch auch eine aufgeblasene und protzenhafte Vielwisserei, auch ist es nicht unsere Aufgabe, uns im Zwielicht scheinbar sachverständiger Kritikasterei interessant zu machen und Autoren und Lesepublikum zu schulmeistern. Die Erzeugnisse der Literatur, Romane und Dramen, Novellen, Possen und Skizzen und wie sie alle heißen, sind uns nur kleine Ausschnitte aus dem großen, unübersehbaren Bilde des Lebens. Ihre Betrachtung soll uns in erster Linie zum richtigen Verständnis des Lebens und damit zur Bereicherung und Festigung unserer eigenen Lebensauffassung und Lebensgestaltung dienen. Da sehen wir bald ein Stück Leben in ungeschminkter Wahrheit, bald lüftet ein Seher und Schauer den Schleier, der für unsere Augen über der Welt der Erscheinungen ausgebreitet liegt, und zeigt uns die großen Probleme und Ideen, die hinter den äußerlichen Vorgängen liegen; ein anderer führt uns hinein in die Nachtseiten des Lebens und zeigt uns, wie der Mensch im Bann der Verhältnisse, der Vererbung, der eigenen und fremden Schuld steht. Wieder ein anderer führt uns hinauf auf die Höhen des Lebens und läßt uns ahnen, wie der starke Mensch im Kampf um das Gute mit reinem Wollen sich über Hindernisse der Umgebung erhebt, oder aber führt uns ein Träumer ganz hinaus aus der Wirklichkeit und läßt uns auf kurze Zeit vergessen,

daß hart im Raume sich die Dinge stoßen. Immer und überall sehen wir Menschenleben und allerorts treten uns pädagogische Probleme entgegen. Freilich greifen sie meist weit über das Schulleben hinaus. Das schadet nichts, denn unser Amt ist nicht durch die Schulwände begrenzt. Auch außerhalb derselben haben wir uns in den Dienst der ethischen Ideen zu stellen. Wo irgendwo edle Zwecke verfolgt werden, wo es sich um die Förderung des Guten handelt, da werden wir, soweit unsere Zeit und unsere Kraft es erlaubt, mit dabei sein. Wo aber Dinge erstrebt werden, die dem als richtig erkannten Ziele widerstreiten, da werden wir uns entgegenstemmen, und im Kampf mit den negativen Mächten des Lebens werden wir unseren Mann stellen.

* * *

Wer das Rechte erkannt hat, der muß es auch zu verwirklichen suchen. Dazu muß er die Mittel und Wege kennen. Der Landmann muß mit den Verhältnissen seines Ackers und seiner Saatfrucht vertraut sein, der Baumeister muß seinen Baugrund und sein Material genau kennen. Unser Arbeitsfeld ist die Seele des Kindes. Damit sind wir an die Wissenschaft vom seelischen Geschehen, an die Psychologie gewiesen. Wer auf die werdende Menschenseele fördernd, hemmend, richtunggebend einwirken will, der muß mit den Gesetzen des psychischen Geschehens und der psychischen Entwicklung genau vertraut. sein. »Die psychischen Ereignisse sind ja unendlich kompliziert; tausend und aber tausend Vorgänge verschlingen sich in ihnen, und das, was in der Regel von geringer Bedeutung ist, kann unter Umständen für den schließlichen Erfolg den Ausschlag geben.[1]) Aber auch hier ist zu bedauern, daß wir die Psychologie, d. h. eine allgemein anerkannte Psychologie nicht besitzen. Daraus hat man schon den Schluß gezogen, da die Psychologie eine unsichere Sache sei, über welche die

[1]) *Ballauf*, Grundlehren der Psychologie.

Gelehrten noch nicht einig seien, da man ja noch nicht wisse, was die Seele eigentlich sei und ob die Seele überhaupt sei, soll der Lehrerstand dieses unfruchtbare Gebiet meiden. — Nun, was man nicht in höchster Vollkommenheit haben kann, nimmt man eben in möglichster Vollkommenheit. Die Psychologie, die auch nur die Grundvorgänge des Seelenlebens restlos darstellt, werden wir ja nicht erleben; aber trotzdem kann uns diese Wissenschaft schon sehr viele und sehr wichtige Aufschlüsse geben. »Die Psychologie ist das Auge der Pädagogik.«[1]) Aber auch hier wieder handelt es sich nicht darum, daß wir die Systeme kennen, die einen annehmen, andere verwerfen, daß wir auf Einteilung schwören und neue Fremdwörter halbverstanden weiter wälzen, sondern das ist die Hauptsache, daß wir einen Blick für die Mannigfaltigkeit des Seelenlebens und ein Verständnis für die Feinheit seines Vorganges gewinnen. Eine wichtige Sache wird immer die Selbstbeobachtung bleiben, denn was um uns ist, können wir überhaupt nur verstehen durch das, was in uns ist. Man hat versucht, in pädagogischen Psychologien das für den Lehrer Wissensnötige zusammenzustellen. Im allgemeinen ist vor diesen tertiären Quellen sehr zu warnen. Die Psychologie ist meist recht seicht, und das Pädagogische liegt in der Regel in einigen den einzelnen Kapiteln mehr oder weniger zufällig angehängten pädagogischen Bemerkungen. Wir müssen auch hier zu den ersten Quellen vordringen. Dabei werden wir die Werke und die Systeme vorziehen, die sich als besonders geeignet erweisen, uns in unserem Beruf zu fördern.[2]) Wir werden an einigen älteren Werken nicht

---

[1]) *Beetz*, Einführung in die moderne Psychologie.

[2]) »Diejenige Psychologie, die dem Entwicklungsprinzip huldigend, die psychischen Zustände in ihrem Werden und Wachsen, in ihrer gegenseitigen Beeinflussung und Bestimmung durch anfangs mechanische, dann planvoll vollzogene Apperzeptionen aufzudecken vermag, wird für die pädagogische Methodologie wertvolle Dienste zu leisten im stande sein.« *Rein*, Pädagogik in systematischer Darstellung. Bd. II., S. 149.

achtlos vorbeigehen. Mögen beispielsweise *Herbarts* Berechnungen falsch sein, und mag die Abneigung gegen Metaphysik gegenwärtig auch noch so groß sein: »es ist keine andere Psychologie der theoretischen und praktischen Pädagogik so dienlich, so förderlich, wie die von *Herbart* begründete.«[1]) Seine Briefe über Anwendung der Psychologie gehören heute noch zum wertvollsten, das wir haben. Für den Anfänger hat dieses System auch den Vorzug, daß es zu demselben nicht zu schwer verständliche und doch auf wissenschaftlicher Höhe stehende Einleitungen gibt; auch sind einige für die Pädagogik besonders wichtige Gebiete in ausgezeichneten, von Meisterhand geschriebenen Monographien eingehend bearbeitet worden. Ich denke dort in erster Linie an *Felsch:* »Hauptpunkte der Psychologie mit Berücksichtigung der Pädagogik«, und *Ballauf:* »Grundlehren der Psychologie«, hier vor allem an *Dörpfelds* »Denken und Gedächtnis« und *Langes* »Apperzeption«.

Doch dürfen wir dabei nicht stehen bleiben. Die fortschreitende Forschung zeigt immer mehr, welche ungeahnte Bedeutung dem Körperlichen für das Seelenleben zukommt. Es ist ein Vorzug einiger neueren Systeme, die sich in der Regel als »Physiologische Psychologie« anbieten, daß sie dieser Seite große Aufmerksamkeit zuwenden. Besonders klar zeigt sich jener Einfluß des Körpers auf den Geist, und wohl auch die Umkehrung, auf dem so wichtigen Gebiet der Psychopathologie.

Noch muß ich hier einen Zweig dieser Wissenschaft nennen, der für Lehrer und Erzieher sehr wichtig ist: Die wissenschaftliche Psychologie beschäftigte sich bis vor kurzem ausschließlich mit der Psyche der Erwachsenen. Das Kind ist aber nicht bloß ein kleiner Erwachsener. Es ist ein Werdendes und deshalb sind hier die Verhältnisse der psychischen Kräfte oft ganz anders als dort.

Mit der körperlichen und mit der geistigen Entwicklung der Jugend beschäftigt sich die Kinderforschung.

---

[1]) *Felsch,* Die Hauptpunkte der Psychologie, Einleitung.

Wenn diese Wissenschaft auch schon vor mehr als 100 Jahren »eine erste Blütezeit« erlebte, und wenn ihre eigentliche Heimat auch ohne Zweifel Deutschland ist, so war sie bei uns doch lange Zeit vergessen. In Frankreich, England und ganz besonders in Amerika fand sie aber nachdrückliche Pflege. Seit 10—15 Jahren ist auch bei uns das Interesse hierfür mächtig erwacht. Gegenwärtig wird mit ganz ungewöhnlichem Fleiß und auch mit großem Erfolg auf diesem Gebiet gearbeitet. Im Oktober des Jahres 1906 fand in Berlin ein Kongreß für Kinderforschung und Jugendfürsorge statt, der von mehr als 800 Personen besucht war. In den 3tägigen Verhandlungen[1]) bekam man so recht einen Eindruck davon, wie viel hier schon gearbeitet worden ist, aber auch, wie mannigfaltig dieses Arbeitsgebiet ist, und wie viele wichtige Fragen der Bearbeitung und der Lösung harren. Dieses Gebiet der Kinderforschung, auf dem sich bis jetzt Philosophen, Pädagogen, Mediziner und Juristen zusammengefunden haben, müßte so recht die Domäne des Lehrerstandes werden. Wer hat besser Gelegenheit, den Gang der kindlichen Entwicklung zu beobachten, und wer hat es nötiger, über den Gang dieser Entwicklung, sowohl über ihren normalen Verlauf als auch über die mannigfaltigen möglichen Störungen genau unterrichtet zu sein, als der Lehrerstand! Es wird zwar nur wenigen von uns vergönnt sein, hier selbstforschend mitzuarbeiten, aber mit den Forschungsmethoden und mit den Problemen, mit dem Verlauf und den Ergebnissen der Untersuchungen müssen wir vertraut sein. Neuerdings hat sich von der Allgemeinen Psychologie und der Kinderforschung i. w. S. noch ein spezielles Arbeitsgebiet abgelöst mit eigener Fragestellung und eigenen Untersuchungsmethoden: Die experimentelle Pädagogik. Sie führte sich zwar mit etwas zu lautem Geschrei ein, und ihre tatsächlichen Forschungs-

---

[1]) Vgl. den Bericht, herausgeg. von Prof. Dr. *K. L. Schäfer*. XXVII u. 432 S. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

ergebnisse sind noch recht gering, aber es sind manche Ansätze vorhanden, die mit der Zeit schöne Früchte erhoffen lassen. Jedenfalls wird so von einer neuen Seite aus das ganze pädagogische Denken wieder in Fluß gebracht. Manches Vorhandene wird bestätigt, manche Annahme widerlegt, manche alte Streitfrage wieder aufgerüttelt und ihrer Lösung entgegengeführt werden. Ganz besonders aber wird die ganze Pädagogik mehr und mehr eine selbständige Wissenschaft werden, die bald auf eigenen Füßen stehen kann und die immer weniger Anlehen von ihren Nachbarinnen nötig hat.

* * *

Nun kennen wir mit Hilfe der Psychologie die kindliche Seele, und wir kennen mit Hilfe der Ethik auch die Ziele, zu denen wir dieselbe hinlenken sollen. Allein zur Erreichung des Zieles bedarf es mannigfacher Mittel. Diese müssen uns bei der schwierigen Arbeit in reichem Maße zur Verfügung stehen. Soweit der Unterricht in Frage steht, handelt es sich in erster Linie um die Unterrichtsstoffe. Auch hier brauchen wir noch gar mancherlei zu unserer Ausrüstung.

Wer nicht bloß Leitfadenwissen einprägen oder vorgelegte Präparationen wiederkauen will, der muß aus dem Vollen schöpfen, er muß mit allem menschlichen Wissen, soweit es das Volk berührt, in Fühlung bleiben. Ich will mich hier kurz fassen. Die besten Darstellungen der Kulturgeschichte, der Religion und Religionsgeschichte, der Literatur und Literaturgeschichte müssen wir kennen, mit der Natur im weitesten Sinne und mit den Fortschritten ihrer Erforschung müssen wir vertraut sein. Aber keines dieser Gebiete soll Selbstzweck werden für uns, keins soll uns gefangen nehmen, sie alle sollen uns nur die Mittel liefern, daß wir unsern Schülern im rechten Augenblick immer die rechte Nahrung reichen können. Nicht sollen wir in der Schule Wissenschaft lehren, aber was

wir lehren, soll den gesicherten Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung entsprechen.

* * *

Nach den Zielen, welche uns die Ethik stellt, auf den Wegen, welche uns die Psychologie weist und mit Verwendung der Hilfsmittel, welche uns die anderen Wissenschaften liefern, baut sich nun das ganze Geschäft der Erziehung, die ganze Pädagogik auf. Sie setzt fest, welche Einrichtungen zum Zweck der Erziehung zu schaffen sind, welche Maßnahmen, sei es im ganzen, sei es für einzelne Fälle, zu treffen sind. Sie stellt für den Unterricht Lehrpläne und Lehrgänge auf, und sie gibt Weisungen, wie in den einzelnen Fällen zu verfahren sei. Sie richtet ihre Forderungen an die ganze Gesellschaft, an alle, die mit der Heranbildung der Jugend zu tun haben; sie wendet sich aber in erster Linie an ihren Diener und Wächter, den Lehrerstand, dessen besonderer Beruf es ist, ihre Aufträge zu erfüllen.

Unsere Betrachtungen über den Umfang und den Inhalt der Pädagogik haben sich weit ausgedehnt, und doch konnten wir überall nur flüchtige Richtlinien aufzeigen; es kostet viel Zeit und Mühe, bis man ins einzelne eingearbeitet ist, und doch ist das vor allem erforderlich. Sind wir durch ernste Arbeit zu den richtigen Erkenntnissen gelangt, so gilt es, im Beruf nach Tunlichkeit diesen Einsichten gemäß zu handeln. Wo uns Schwierigkeiten in den Weg gelegt werden, die uns an der Erreichung des gesteckten Zieles hindern, da müssen wir mit allem Nachdruck ihre Beseitigung fordern, und wo man die Jugend in falsche Bahnen lenken, wo man falsche Ziele mit ihr verfolgen will, da müssen wir im Namen der Pädagogik als Mahner und Warner auftreten, da müssen wir als der getreue Eckhart unseres Volkes auf Klippen und Abwege aufmerksam machen.

Unsere Aufgabe ist keine leichte. Ja, unter idealen Verhältnissen, da möchte es noch gehen, d. h., wenn alle

die äußeren Umstände und Verhältnisse den Anforderungen der Wissenschaft entsprechen würden, wenn wir Schuleinrichtungen, Lehrpläne, Lehrmittel usw. zur Hand hätten, wie wir sie eben brauchten. Aber auch da schon möchte man ausrufen, wenn man an alle die Rücksichten denkt, die uns die Pädagogik auferlegte: »Je, wer will da selig werden!« Allein mit ernster und gewissenhafter Arbeit läßt sich manches erreichen. Vollkommen freilich werden wir nie werden, auch der Tüchtigste und Geschickteste wird immer noch etwas zu lernen und zu verbessern haben. Doch wie häufig wird die erfolgreiche Arbeit schon durch die äußeren Verhältnisse erschwert, wenn nicht gar in Frage gestellt. Unsere Schuleinrichtungen sind in einer langen geschichtlichen Entwicklung geworden, ihre Grundlagen stammen aus Zeiten, in denen der pädagogische Gedanke noch auf wackeligen Kindesbeinen stand. Das Gewordene aber ist zählebig und läßt sich durch Neues, und wäre es noch so gut, nur schwer verdrängen. Bei aller Achtung vor dem Bestehenden müssen wir uns doch, wo aus pädagogischen Erwägungen heraus Reformen gefordert werden, entschieden auf die Seite der letzteren stellen. An Kritik und an Kampfeslust hat es ja der Lehrerstand eigentlich nie fehlen lassen; man denke an den Streit um die »allgemeine Volksschule«, die »Simultanschule«, um die Verbesserung mancher Unterrichtsfächer, z. B. des Religionsunterrichts, die Fachaufsicht u. dgl. mehr. Aber der Standpunkt war häufig ein falscher, die Waffen waren manchmal unecht und die Ziele nicht einwandfrei (Simultanschule!). Wir ließen uns ins Schlepptau irgend welcher politischen Richtungen nehmen, zu unserem Schaden und zum Nachteil der pädagogischen Forderungen. Immer und überall soll sich der Lehrerstand leiten lassen nur von der pädagogischen Idee.

Nur so stellen wir uns in der rechten Weise in den Dienst der Entwicklung, in dieser Weise arbeiten wir an der Aufwärtsbewegung des Volkslebens.

Wenn wir das tun, wenn wir uns als die treuen

Schildknappen der Pädagogik erweisen, so wird sie uns ihren reichlichen Lohn nicht vorenthalten.

Wir werden ihn zunächst in uns selbst haben. Oder gewährt es nicht hohe Befriedigung, wenn man das Bewußtsein hat, daß man mit den Besten der Nation, mit den edelsten Dichtern und Denkern gemeinsam am höchsten und schönsten Werk arbeitet! Wird der Gedanke, daß wir das Volk hinaufführen sollen auf die Höhen des Lebens, nicht uns selbst emporheben; wird er nicht jedem Einzelnen Halt und Kraft geben, wird er nicht im ganzen Stande hohe Persönlichkeitswerte erzeugen! Und er wird uns frei machen von so mancher Ärmlichkeit und Kleinlichkeit, mit der wir jetzt uns selbst und andern das Leben verbittern. Wir werden nicht zum Vorgesetzten laufen, wenn irgendwo ein Aufsatzthema gegeben wird, das unsere Billigung nicht findet, wir werden nicht in Kollegenkreisen lamentieren, weil irgendwo einer den Tafelanstrich durch farbige Kreide verdorben hat; wir werden nicht unsere Ehre darein setzen, daß wir den Unterrichtsstoff 2—4mal im Jahre durchjagen, wir werden das einfältige Wettrennen um den »Achter«[1]) nicht mitmachen; wir werden vor den Prüfungen unsere Schüler nicht quälen, denn wir haben viel, viel wichtigeres zu tun. Ich will all die vielen kleinen, manchmal aber so groß und wichtig erscheinenden Dinge nicht weiter verfolgen. Die Pädagogik wird uns davon frei machen. Wenn es überhaupt richtig ist, daß der Mensch wächst mit seinen höheren Zwecken, so muß der Lehrerstand im Dienste der Pädagogik ganz ungeheuer wachsen. Sie wird auch unser Vereinsleben befruchten. Sie wird die Geister zusammenführen, und sie wird uns vor fruchtloser Nörgelei und kleinlicher Ehrsüchtelei bewahren. Ist sie so im stande, den Stand zusammenzuführen und zusammenzuhalten und den Einzelnen höher zu heben, so wird sie auch nach außen hin frei machen. Sie wird

---

[1]) Bei uns die höchste Note in den Schulprüfungen; sonst I.

uns insbesondere die Wege ebnen für eine gesunde Standesorganisation. Wie die Pädagogik sich durchsetzt als selbständige Wissenschaft, so wird sie auch den Lehrerstand befreien von einer unwürdigen und überlebten Bevormundung. Die Pädagogik ist ein selbständiges Forschungsgebiet. Sie ist weder abhängig von der Theologie noch von der Jurisprudenz, noch auch von der Medizin. Zwischen diesen Gebieten und unserem Arbeitsfeld liegen wohl ausgedehnte Grenzgebiete, in denen sich Pädagogen, Theologen, Juristen und Mediziner die Hand reichen und in denen sie sich gegenseitig wertvolle Dienste leisten können. Es ist aber keineswegs so, als ob die Pädagogik hier immer die empfangende Magd und Bettlerin wäre; richtig ausgebaut kann sie den andern sehr wertvolle Dienste leisten. Aber erst, wenn wir einmal alle Pädagogen sind und unsere Wissenschaft hochhalten, können wir fordern: »Die Schule den Pädagogen!« Das dürfte ja ohne weiteres klar sein, das ausgedehnte Arbeitsgebiet, das ich Ihnen in flüchtigen Strichen vorgezeichnet habe, kann nicht im Nebenamt verwaltet werden; dazu reicht eine ganze Durchschnittskraft kaum aus. Wer aber andere führen und beaufsichtigen will, der muß das Ganze übersehen, der muß sowohl den theoretischen Aufbau mit all seinen Säulen und Pfeilern als auch die praktische Durchführung bis ins einzelne kennen. Wer das leugnet, der beweist eben damit, daß er noch nicht in die weiten Hallen der Pädagogik eingedrungen ist, daß er noch vor dem verschlossenen Tore steht. An uns Lehrern ist es, diese Erkenntnis durch die Tat immer und überall recht nachdrücklich zu vertreten. Viele sollten es sein; Einzelne, die im entscheidenden Augenblick oft aus kleinlichen Bedenken im Stich gelassen werden, opfern sich nutzlos auf. Solange ein Teil der Lehrerschaft einem Schulinspektor zujubelt, der öffentlich behauptet, er habe für pädagogische Studien und Erörterungen keine Zeit, ist unsere Zeit noch nicht da. Aber sie wird kommen. Ob wir es noch erleben oder nicht,

hängt davon ab, wie sich unser ganzer Stand zu der Pädagogik stellt.

Wo ihre Forderungen nachdrücklich vertreten werden, und wo demzufolge ihre Bedeutung richtig erkannt wird, da werden sich auch die Bildungsfragen von selbst lösen. Wissensstoffe eindrillen kann ein Taglöhner, und Fertigkeiten einüben kann jeder Handwerker; die Aufgabe, welche die Pädagogik ihren Leuten stellt, kann nur ein geistig hochstehender Mann lösen, dem keine Bildungsgelegenheit verschlossen war. Wer an der höchsten Aufgabe in verantwortungsvoller Weise mitarbeiten muß, dem kann man auch die höchste Bildung nicht versagen. Hier brauchen wir uns mit niemand zu vergleichen, die hohe Bedeutung unseres Berufes spricht für sich selber.

Und dürfen wir hoffen, daß die Pädagogik auch auf unsere finanziellen Verhältnisse Einfluß haben werde? Es ist schwer zu sagen. In Geldsachen hört nicht nur die Gemütlichkeit auf, sie heißen auch den Idealismus schweigen. Reichtümer wird der Staat seinen Schuldienern niemals zuschieben. Aber wenn er ihre Bedeutung im Lichte der Pädagogik richtig erkannt hat, und wenn diese Bedeutung nicht bloß auf dem Papier steht, muß er ihnen immerhin ein sorgenfreies Dasein ermöglichen, das ihnen gestattet, sich ganz und allein ihrem verantwortungsreichen Amte zu widmen. Jedenfalls darf uns kein Neiding mehr vorrechnen, daß wir nur 5 Stunden am Tag arbeiten. Jeder Einsichtige weiß dann, daß diese 5 Stunden täglich nur die verhältnismäßig kleine Frucht einer langen und weitverzweigten und tiefwurzelnden Arbeit sind.

Wir leben in einer Übergangszeit; neue Lebensziele und neue Lebensformen streben nach Anerkennung und Verwirklichung. In erster Linie werden überall Persönlichkeitswerte angestrebt. Die Pädagogik zeigt uns, daß die Erziehung an der Herausarbeitung derselben einen großen Anteil hat. So ist der Erzieher- und Lehrerstand berufen, ein bedeutsamer Faktor in der Weiter- und

Höherentwicklung des Volkes zu sein. Wir müssen diese Aufgabe anerkennen und eifrig an ihrer Lösung arbeiten. Die Pädagogik mit ihren Grund- und Hilfswissenschaften zeigt uns das Ziel und den Weg. Wenn wir ihren Weisungen folgen, so wird das dem ganzen Stand innere Geschlossenheit und äußere Macht geben, und manches, um das wir jetzt vergeblich ringen, muß uns in ihrem Dienst von selbst zufallen. Mit ihr verbündet, können wir getrost in die Zukunft blicken; denn

»Was etwas ist, muß sich behaupten, und was etwas für ein Volk bedeutet, wird auch anerkannt werden.«

(Bartels.)

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Die

winterliche Vogelwelt.

Eine naturkundliche Präparation

von

Friedrich Klinkhardt.

Pädagogisches Magazin, Heft 334.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1908

Zur gefälligen Notiz!

Die hier dargebotene Präparation wurde in der Mitte der 80er Jahre des vergangenen Jahrhunderts mit der Progymnasialquinta eines Privatinstituts praktisch durchgenommen und zuerst in den »Lehrproben und Lehrgängen« von *Frick* und *Richter* veröffentlicht, nachdem der Verfasser den Gegenstand mit dem der pädagogischen Wissenschaft leider zu früh entrissenen Direktor der Franckeschen Stiftungen in Halle eingehend durchgesprochen hatte. Da eine ganze Reihe methodischer Anweisungen auf diese kleine Arbeit zustimmend Bezug genommen haben, so hat sich der Verfasser auf an ihn ergangene Aufforderung hin entschlossen, sie auf diesem Wege nochmals zu veröffentlichen. Prof. *Herman Schiller* verweist in seinem Handbuche der praktischen Pädagogik (Leipzig 1894) S. 669 darauf bei dem Satze: »Insbesondere aber wird die für den naturgeschichtlichen Unterricht so wichtige Herstellung von Gruppen und Lebensgemeinschaften nur durch Beobachtungen in der freien Natur gelingen.« Dazu an ihrem bescheidenen Teile anzuregen, ist der Zweck dieser Ausführungen.

Vorbemerkung. Die methodische Behandlung der hier gewählten unterrichtlichen Einheit dürfte etwa — es liegt im Ermessen des einzelnen Lehrers, den Stoff zu beschränken resp. zu erweitern — 8 Stunden beanspruchen. Ich setze voraus, daß auf Exkursionen im Sommer auf diese in den Winter fallende Einheit vorbereitend Rücksicht genommen worden ist, daß die Schüler einigermaßen mit den Bezeichnungen der Körperteile des Vogels vertraut sind, sowie daß sie zu Beobachtungen an sogenannten Futterplätzen angeleitet wurden.[1])

Ziel: Welche Vogelarten sich im Winter auf unseren Futterplätzen einfinden, überhaupt, welche Vögel wir im Winter in unserer Heimat beobachten können, und warum diese nicht auch fortziehen?

(Analytische) **Vorbereitung** (auf das neu Darzubietende) Ia.

Die Vögel, welche nur den Sommer bei uns verbringen, die Winterflüchter, die Zugvögel, kennen wir aus den früheren Unterrichtsstunden. Was wir damals über das Fortziehen der Vögel festgestellt haben, gebt jetzt an!

Zusammenfassung: (Gelingt diese nicht sogleich, was sehr oft der Fall ist, so muß der Lehrer mit den so-

---

[1]) Dabei mag hier auf die von Prof. Dr. *Th. Liebe* im Auftrage der Sektion für Tierschutz verfaßte vortreffliche Anleitung über die Anlage von Futterplätzen (bei Th. Hofmann in Gera erschienen) hingewiesen werden. In Einzel-Exemplaren zu 20 Pf., 50 Exempl. für 3,50 M, 100 Exempl. für 4,50 M.

1*

genannten Kern- oder Konzentrationsfragen dem Schüler zu Hilfe kommen und etwa Impulse geben wie: Welche Vögel gehören hierher? Was wißt ihr über die Zeit der Abreise? Was über ihr Reiseziel? usw. — Daß jeder Darbietung eines neuen Stoffes eine Hervorhebung des Vorstellungsmaterials vorauszugehen hat, welches im Geiste der Schüler zu dem Neuen in irgend einer Beziehung steht, wird heutzutage niemand mehr bestreiten. Die Form freilich, in welcher diese unterrichtliche Arbeit sich vollzieht, ist in vielen Fällen noch nicht die rechte. Das übliche zergliedernde »Erfragen« ist nach unserer Überzeugung falsch. Die Schüler müssen vielmehr bereits frühzeitig angehalten werden, das von ihnen Beobachtete, Angeschaute, Erlebte im Zusammenhange wiederzugeben. Dadurch erziehen wir unsern Schüler zur Selbsttätigkeit; dadurch erfahren wir viel besser als durch vereinzeltes, oft den Schüler zum Raten verführendes, Abfragen, ob richtig beobachtet worden ist oder nicht; dadurch dienen wir endlich auch dem Unterrichte im Deutschen. Ohne weiteres freilich werden die Schüler diese Arbeit nicht leisten können. Es bedarf eben auch hier stufenweiser Anbahnung zur Erreichung des Ideals, sorgsamer, stetiger Übung. Das Hauptgewicht liegt in der richtigen Anleitung zur Beobachtung. Was wirklich beobachtet worden ist, drängt zur Wiedergabe. Mit welcher Lebhaftigkeit berichten oft Knaben über Tische, wenn etwa von ihnen am Vormittag der Jahrmarkt besucht worden ist. Hat die Mutter nicht oft Not, den »schwatzhaften« Jungen dann zur Ruhe zu bringen, dem auch die »kleinste Kleinigkeit« in der Affenbude und im Kaspertheater nicht entgangen ist? Also — sorgen wir nur für Gelegenheit zu beobachten!

Der Lehrer gebe zur Aussprache über das Beobachtete einige Punkte an, die vielleicht an die Tafel geschrieben werden, z. B. Welche Vögel sahen wir a) auf dem Boden, b) in der Luft, c) auf Bäumen. 1. Ihr Flug. 2. Ihre Nahrung usw.

Ist der Schüler A fertig, so ergänzen die andern, dann wiederholt A den Stoff mit den Ergänzungen. Auch B, C usw. können zur Reproduktion noch herangezogen werden. Sprachliche Fehler werden durch den Lehrer sofort verbessert. Solche Analysen können unter Umständen auch wohl einmal schriftlich erfolgen, in der Stunde oder als Hausaufgabe.)

a) Teilnehmer der Reise. Viele Vögel ziehen am Ende des Sommers und zu Anfang des Herbstes fort, um mit dem Lenze in unsere heimatlichen Berge und Täler zurückzukehren. Dahin gehören die meisten unserer kleinen Sänger: die Lerchen, die Nachtigallen, die Rotkehlchen, dann die Schwalben und Stare und endlich die Wachteln und die Störche.

b) Zeit der Reise. Sobald die Jungen erwachsen sind und die Mauser beendet ist — also nach Vollendung des Brutgeschäftes — begeben sie sich auf die Wanderung. Nicht alle tun dies zu gleicher Zeit. Den Mauersegler oder die Mauerschwalbe (*Cypselus apus*) sahen wir schon in den ersten Tagen des August abreisen. Um dieselbe Zeit hörten wir auch keinen Kuckuck mehr. Kurz nach den Michaelisferien sahen wir einige Störche, die sich verflogen zu haben schienen. Von Staren und Schwalben beobachteten wir, wie sie sich zu Scharen vereinigten. Die Schwalben sahen wir im Oktober zu Dutzenden auf den Dachfirsten und Telegraphendrähten.

c) Weg und Ziel der Reise. Die Richtung des durch Gegenwind geförderten Zuges ist im allgemeinen südwestlich, bald mehr, bald weniger nach Westen oder nach Süden zu. In dieser Richtung fließende Ströme, Flüsse, Bäche oder sich hinziehende Täler und Wälder sind Heeresstraßen. In Deutschland ist es vor allen übrigen Flüssen der Rhein, dessen Stromtal eine überaus besuchte Vogelstraße bildet. In Frankreich sind Rhône und Garonne derartige Heerstraßen.

Ihre Winterherberge haben unsere Zugvögel vorherrschend in den Küstenländern des Mittelmeeres bis in das

tropische Afrika hinein. Ägypten ist eine der wichtigsten Stationen.

d) Gefahren der Reise Erst sind die hohen Alpen zu überfliegen. In Welschland lauert in jedem Busche das Verderben. Alles, was nur schießen kann, zieht hinaus, den Zugvögeln aufzulauern. Dann öffnet sich das Meer und verschlingt Tausende von denen, welche ermatten. Am schlimmsten ergeht es den Wachteln, die zwar recht hurtig laufen, aber nicht gut fliegen können. Ganze Schwärme wirft der Sturm ins Meer.

e) Grund der Reise. Alle die genannten Vögel ziehen von uns fort wegen der Abnahme der Temperatur und des Mangels an Nahrung. Dazu kommt auch noch, daß ihnen ein unbegrenzter Reisetrieb innewohnt, den wir uns nicht näher erklären können. —

Freuen wir uns darauf, sie im kommenden Lenze von neuem begrüßen zu können. Wir wenden uns jetzt zu den bei uns überwinternden Vogelarten.

b) Beobachtungen bez. der Stand- und Strichvögel

α) auf unseren Futterplätzen gemacht.

Zusammenfassung: Wir streuten an harten Wintertagen, wenn fußhoher Schnee den Boden bedeckte, Brot- und Kartoffelstückchen, meist aber Sämereien (Gerste-, Haferkörner usw.) auf unseren Futterstellen aus. Brot und Semmel empfehlen sich darum nicht so sehr, weil sie mehr Wasser aufnehmen, als die Getreidekörner (Immanente Repetition: Bau der Getreidesamen!). Die Kälte macht dieses Wasser gefrieren, die Poren des Teiges werden mit Eis ausgefüllt, und dieses letztere erkältet den Vögeln den Magen, sie bekommen den Durchfall und müssen sterben. — Als wir uns von den Plätzen, welche wir bestreut hatten, entfernten, fanden sich viele Vögelchen ein. Am zahlreichsten waren natürlich die Sperlinge. Als wir uns die Gesellschaft etwas genauer ansahen, ent-

deckten wir, daß einige Vögelchen keine Sperlinge waren. Wir sahen Tierchen, welche etwas größer waren als jene. Sie hatten einen dicken Leib und sahen aus, als ob sie sich recht satt gefressen hätten. Dazu waren sie auch etwas anders gefärbt als jene. Der Kopf und die Unterseite zeigten eine schöne gelbe Farbe, gleich der Farbe der Citronenschale. Die Oberseite war ähnlich der des Sperlings gefärbt. Ab- und zufliegende Tiere ließen uns endlich noch wahrnehmen, daß der Hinterleib (Bürzel, Schwanzdecke) rotbraun aussieht, gleich der Farbe des Eisenrostes. Ja, es hatten sich noch andere Gäste eingefunden, besonders gefärbt waren sie nicht. Sie trugen ein graues Gefieder mit heller Kehle und Unterseite. Auf dem Kopfe bemerkten wir eine spitze, aufrechte Federhaube. Auch durch ihren Gang zeichneten sie sich aus. Es war kein Hüpfen, wie wir das bei den anderen Gästen bemerkten, sondern ein Schreiten, welches ungemein beschleunigt werden konnte (Trippeln).

Vereinzelt sahen wir endlich ab und zu noch sehr schön gefärbte Gäste. Auf den Flügeln hatten sie zweimal weiße Striche. Der Nacken sah graublau aus, die Unterseite rot. Auch Schwarz war dabei. Alle taten sich hier gut. Brot- und Semmelkrümchen wurden aufgepickt, die Körner wurden ausgespelzt, oder, wenn die Vögel aufgescheucht wurden, mit fortgenommen, wie sie waren. An Zänkereien unter den Gästen fehlte es nicht.

β) Beobachtungen von den Schülern außerhalb der Schule gemacht.

Zusammenfassung: Der Sperling oder Spatz treibt sich Sommer und Winter in der Nähe der menschlichen Wohnungen herum, immer in Gemeinschaft mit seinesgleichen. Bald sehen wir ihn auf der Straße, bald auf der Dachrinne eines Hauses, bald auf einem Baume. Dabei machen die Spatzen einen Heidenspektakel. Sie sind untereinander zänkisch, oft sieht man mehrere zusammen

lärmend aufeinander losbeißen, sich einander zausen, auch wohl in der Wut des Streites in einen Klump verbissen vom Dache oder Zaune herabpurzeln. Im Sommer schnappt er nach Insekten, im Winter ernährt er sich fast ausschließlich von Körnern. Er stellt sich zur Fütterungszeit auf dem Hühnerhofe ein, kommt bis vor die Fenster und nimmt das ausgestreute Futter in Empfang. Hält der Fuhrmann mit seinen Pferden vor dem Wirtshause (Vorstädte, Vorstadtdörfer!), und der Hausknecht bringt den Futtertrog, so ist auch der Spatz schon da. Selbst in dem Pferdedünger sucht er Nahrung zu finden, indem er die vom Pferdemagen unverdauten Körner herausliest. Den gelben Vogel und den mit der Federholle sahen wir im Sommer nicht in der Nähe unserer Wohnungen. (Wo sind sie wohl da?) Jetzt aber, zur Winterszeit, leben sie in Gemeinschaft mit den Sperlingen vor den Wirtshäusern, auf den Fahrwegen, auf Düngerhaufen, in Höfen, vor der Scheunentenne usw. Den schönen bunten Vogel endlich sahen wir im Sommer auf unseren Spaziergängen mehrfach in Gärten von Baum zu Baum fliegen, und da er öfter auch seinen Gesang hören ließ, das bekannte »Pink« oder »Fink«, so erfuhren wir schon damals, daß der schöngefärbte Vogel der Fink ist. —

Nun möchten wir auch den Namen der beiden andern Gäste wissen, dann möchten wir auch zu erfahren suchen, wo diese während des Sommers stecken. Endlich möchten wir doch wohl diese Tiere genauer in der Nähe betrachten.

(Synthetische) **Darbietung I.**

Aufstellung von vier ausgestopften Exemplaren! Im ersten Augenblicke hielten wir alle Tiere, die sich auf den Futterplätzen eingefunden hatten, für Sperlinge. Von welchem Vogel wußten wir denn zuerst, daß er kein Sperling sei? Von dem mit der Federhaube. Außer dieser Federhaube ist uns noch etwas anderes an ihm aufgefallen. Was? Sein flinkes Laufen. Wie bewegten sich denn die

drei anderen Tiere auf dem Erdboden? Sie hüpften. Das gibt uns Veranlassung, die Füße dieser Vögel zu untersuchen. (Hierbei Wiederholung oder, falls den Kindern noch fremd, Neulernen der Teile des Vogelbeines.) Der kurze Oberschenkelknochen ist zwischen Fleisch und Federn am Bauch verborgen, so daß das Kniegelenk äußerlich nicht sichtbar ist. Auf den Unterschenkel folgt ein nach vorn gerichteter Röhrenknochen, der sich an seinem unteren Ende spaltet und die Zehen bildet. (Schematische Zeichnung!) Der Röhrenknochen, der von der Ferse oder »Fußbeuge« bis zur Ansatzstelle der Zehen reicht, heißt bei den Vögeln »Lauf«. Bis zum Fersengelenk sind die Beine unserer vier Vögel mit Federn bedeckt (dagegen sind die Füße der Eulen oft bis zu den stark bekrallten Zehen befiedert). Drei Zehen sind nach vorn gerichtet, eine nach hinten. Die zwei äußeren Zehen sind am Grunde verwachsen. An den Zehenspitzen finden sich Krallen. Beim Fink und beim Sperling ist die Kralle der Hinterzehe kürzer als die Zehe selbst und gekrümmt. Beim citronengelben Vogel ist der Nagel ebenfalls kürzer als die Zehe, aber er ist spornartig. Beim Vogel mit der Federhaube ist der Nagel der Hinterzehe länger als die Zehe selbst und dazu fast gerade (Lerchensporen). Auch hinsichtlich der Bekleidung des Laufes ergeben sich Unterschiede. Die Läufe sind nicht mit Federn bekleidet, sondern mit verhornter Haut. Der Vogel mit der Haube zeichnet sich vor den drei andern dadurch aus, daß seine Läufe vorn und hinten von kleinen Horntäfelchen besetzt sind, während bei jenen an der Hinterseite des Laufes sich eine lange zusammenhängende Hornscheide findet. (Unterschied zwischen dem getäfelten und dem gestiefelten Lauf. Die Lerchen sind die einzigen Singvögel, deren Lauf nicht gestiefelt ist, sondern hinten und vorn getäfelt.) Der Vogel mit der Haube zeichnet sich vor den anderen aus: 1. durch seinen Sporn und 2. durch seinen vorn und hinten getäfelten Lauf.

Werfen wir noch einen Blick auf das Gefieder dieses

Vogels! Was für eines er trägt? Ein gelblichgraues mit braunen Flecken. Wem fällt jetzt ein Vogel ein, der unserem Gaste sehr ähnlich ist? Es ist die Lerche, welche wir als Zugvogel betrachteten. Nebeneinanderstellung der beiden Lerchen und nochmaliges Hervorheben der ähnlichen und der unterscheidenden Merkmale! Die Ähnlichkeit der beiden Tiere bringen wir dadurch zum Ausdruck, daß wir beide Vögel »Lerchen« nennen (*alauda*), den Unterschied dadurch, daß wir die eine, die Lerche, welche man für gewöhnlich meint, wenn man von »Lerchen« spricht, die, welche wir im Sommer hoch über den Feldern singen hören, Feldlerche (*Alauda arvensis*) und die andere, unsern Wintergast, Haubenlerche (*Alauda cristata*) nennen.

Bei Besprechung der Feldlerche als Zugvogel haben wir hauptsächlich ihre Flugfertigkeit ins Auge gefaßt. Was stellten wir fest? Sie ist ein trefflicher Flieger, und hierauf deuten schon ihre langen spitzen Schwingen hin (ebenso wie bei der Schwalbe). Die ausgezeichneten Flugbewegungen werden dazu durch kräftige Muskeln ermöglicht: Emporsteigen in Schraubenlinien, sanftes Niederschweben und kräftiger Niedersturz auf den Boden. Die Haubenlerche zeigt uns, daß die Lerchen sich noch in einem anderen Elemente geschickt bewegen können. In welchem nämlich? Auf dem Boden. Was erfuhren wir darüber bei der Behandlung der Feldlerche? Sie sind gute Bodenläufer, die besten Läufer unter den Singvögeln (weitgespreizte Vorderzehen, langgespornte Hinterzehen [»Lerchensporn«]). Sie bauen ihre Nester auf den Boden und holen ihre Nahrung von ihm. — So ist's auch bei der Haubenlerche. Bei unseren Spaziergängen durch die Felder sahen wir wohl, wie Lerchen auf den Boden niederschossen, aber dann waren sie auch für unser Auge verschwunden. Wir fragten uns schon damals, wie es wohl komme. Heute können wir's beantworten. Beide Lerchen haben ein Gefieder, welches der Farbe der Ackerkrume gleicht, ihr Gefieder ist erdfarben

(wechselndes Braungrau mit dunklen Federschaftflecken). Was folgt nun daraus? Der Körper hebt sich nicht von der Umgebung ab. Hat diese besondere Einrichtung für diese Tiere eine Bedeutung oder nicht? Sie können von ihren Feinden nicht erkannt werden (s. Hase). Wer sind solche? Sperber, Baumfalke, Wiesel, Marder, Fuchs. Was für eine Einrichtung ist also diese Färbung? Schutzeinrichtung. — Auch die Eier der Lerche (vorzeigen solcher)[1]) sind dem Aufenthaltsorte angepaßt, wodurch? Sie sind erdgrau punktiert. — Jedenfalls hat auch der Sporn seine Bedeutung für die Bewegung oder das Leben auf dem Boden, aber wir kennen sie nicht.[2]) — Nun wollen wir uns auch die drei übrigen Gäste genauer ansehen. Warum sind sie von fern leicht zu verwechseln? Sie sind ziemlich gleichgroß. Wieviel beträgt etwa ihre Größe? (Messen!) 15 cm. — Sie folgen bez. der Größe in aufsteigender Linie etwa so: Sperling, Fink, und dann kommt unser Gast, der sich uns mit Namen noch nicht vorgestellt hat, es aber bald tun wird. Außer der Größe haben die drei Tiere noch mehr gemein. Wir haben schon etwas hervorgehoben? Was denn? Sie haben gestiefelte Läufe. Wodurch unterscheiden wir sie nun? Durch die Färbung ihres Gefieders. Sprecht euch über dieselbe aus.[3])

---

[1]) Wir sind für »Eiersammlungen« nicht gerade eingenommen, aber einige charakteristische Formen, Eier mit besonderen Zeichnungen, sollte doch das Naturalienkabinet der Schule besitzen (Kiebitz, Strandreiter, Schnepfe usw.).

[2]) Was *Ludwig Schmarda*, Zoologie, II. Bd., 2. Aufl., S. 542 darüber sagt, will uns sehr unwahrscheinlich erscheinen. Er schreibt daselbst: »Die Hinterzehe mit einem langen spornartigen Nagel, der zum Tragen der Eier zu dienen scheint, da sie meist auf Feldern nisten, oft gestört werden und die Brutplätze ändern.« Vielleicht gibt darüber Aufschluß: Journal für Ornithologie, 1871, S. 401 u. f. *Reichenow*, Die Fußbildungen der Vögel.

[3]) Die Naturkunde soll nicht in der Beschreibung aufgehen, es soll aber diese auch nicht ganz ignoriert werden. Die Schüler sollen doch wohl durch den naturkundlichen Unterricht angeleitet werden,

Der Sperling hat einen rotbraunen, schwarzgefleckten Rücken, eine schwarze Kehle (♂) und helle Unterseite. Jede Schwinge ist mit einer gelblichen Querbinde versehen.

Der Buchfink (♂) hat eine tiefschwarze Stirn, einen schieferblauen Kopf und Nacken, einen dunkelbraunen Rücken, eine weinrote Brust, einen weißen Bauch, schwarze Flügel mit zwei weißen Binden.

Unter Vorzeigen des Ortolan oder der Gartenammer oder der Schneeammer erhält unser vierter Gast den Namen; der oder die Goldammer. Er (♂) hat einen hochzitronengelb gefärbten Kopf und Unterkörper. Die Oberseite ist auf rostrotem Grunde dunkelbraun gefleckt. (Es ist vielleicht hier noch auf die Schwanzformen dieser Vögel einzugehen!)

Nach dem Bau der Füße können wir einstweilen ordnen: 1. Fink und Sperling. 2. Goldammern. 3. Lerchen. Bezüglich des Nagels an der Hinterzehe bilden demnach die Ammern den Übergang von den Finken zu den Lerchen.

(Analytische) **Vorbereitung** (auf das neu Darzubietende) II.

Beobachtungen, an einigen schönen Wintertagen auf dem Gange um und in die Promenade und nach dem Johannistale (Leipzig) gemacht.

---

sich die Dinge genau anzusehen und sich im Feststellen des Tatsächlichen üben. Das hat für sie nicht nur einen praktischen Wert für später (Gewerbetreibender, Mediziner, Jurist!), sondern übt auch einen moralischen Einfluß auf dieselben aus: die Naturkunde wird eine Schule der Wahrheit. *Finger* hat in seiner berühmten Heimatkunde des öfteren darauf hingewiesen. Ein Knabe, der ordentlich beobachten kann, ist wohl stets besser daran, als ein solcher, dessen Kopf mit einer Menge halbverstandener (und noch dazu oft nur halbwahrer!) »Gesetze« gefüllt ist. Man vgl. zu dieser Bemerkung einen uns ganz aus dem Herzen geschriebenen Artikel im »Praktischen Schulmann« (37. Bd., 8. Heft) vom früheren Direktor der I. Bürgerschule für Knaben in Leipzig, *Karl Reimer:* »Zur Reformfrage in Bezug auf den naturgeschichtlichen Unterricht in der Volksschule.«

Zusammenstellung: Unser Gang nach dem Johannistale. Wir gingen von der Schule aus durch die Promenade, durch die Sternwartenstraße nach dem Johannistale. Dort gibt es sehr viele kleine Gärten. In diesen stehen Obst- und andere Bäume. Oft traten uns auch Sträucher des schwarzen Holunders entgegen. Die Zäune werden von Hecken und Gesträuchen begleitet. Wir sahen Weißdorn- und Fichtenhecken. Am Boden liegende dürre Blätter der Weißbuche oder des Hornbaumes ließen uns darauf schließen, daß auch dieser Baum sogenannte lebendige Zäune hier bildet. Im Sommer ist das Johannistal ein gar belebter Ort, namentlich an schönen Abenden. Die Vögel singen in dieser Zeit lustig und bauen sich Nester. Aber auch mitten im Winter bemerkten wir hier Vögel! Zuerst fielen uns große schwarze Vögel auf. Einige Schüler meinten, es wären Raben, andere nannten sie Krähen. Wir sahen einfach schwarze Vögel und solche, bei denen der Kopf, die Flügel, der Schwanz schwarz, der Rücken und der Unterkörper grau aussahen. Sie leben, wie die Sperlinge, in großen Scharen. Wir bemerkten, wie sich zuweilen solche auf dem Hospitale niederließen. Beim Fluge ziehen sie, wie die Tauben und viele andere Vögel die Beine an und strecken sie nicht aus, wie das die Störche tun. Wir sahen sie auch gehen. Sie gehen schrittweise, doch ein wenig wackelnd. Außer diesen großen schwarzen Vögeln sahen wir kleinere, ebenfalls einförmig schwarz gefärbte, nicht in Scharen, sondern vereinzelt von Baum zu Baum fliegend. Sie sind außerordentlich gewandt, munter, unruhig. Auf dem Boden springen sie mit großen Sätzen gewandt umher. Im Gezweig hüpfen sie ebenfalls rasch und geschickt, größere Entfernungen überspringen sie, indem sie die Flügel zu Hilfe nehmen. Einige Kinder errieten richtig, daß dieser Vogel die Amsel war. Wir hörten die Amsel auch singen. Manchmal rief sie »tack« »tack«, oft vernahmen wir auch ein trillerndes »ßrii, ßrißrii«. Wegen ihres lauten, vortrefflichen Gesanges werden die Amseln auch in Stuben

gehalten. Im Spätsommer und im Herbst sieht man sie in Holunderbüschen (Sambucus nigra, gemeiner Holunder, und Sambucus racemosa, Traubenholunder) und auf der Eberesche oder dem Vogelbeerbaum (Sorbus aucuparia). Außer den flinken Amseln sahen wir auf unseren Spaziergängen nach dem Johannistale noch zwei andere sehr lebhafte Vögelchen. Von all' den winterlichen Gästen waren es die kleinsten. Der ganz kleine allerliebste, muntere Vogel ist der Zaunkönig. Wir sahen ihn sehr geschwind auf dem Boden der Gärten einherhüpfen, das Gestrüpp und die Reisighaufen, womit die Beete bedeckt waren, durchspähend. Mit wunderbarer Fertigkeit durchkroch er das Gebüsch, schlüpfte auch durch die kleinsten Ritzen und Löcher. Dabei trug er den Schwanz gewöhnlich ganz hoch, wie ein stolzer Hahn. Seine Färbung konnten wir nicht genau wahrnehmen. Wenn er auf dem Boden hinhüpfte, glaubten wir eine Maus zu sehen.

Endlich konnten wir auch auf den Obstbäumen im Johannistale ähnliche kleine bewegliche Vögelchen bemerken. Einige Kinder hatten diese Tiere auch daheim vom Fenster aus beobachtet, denn wenn sehr viel Schnee liegt, kommen sie auch dorthin, wo man Körner ausgestreut hat. Wir erfuhren von X. und Y., daß die behenden Tierchen Meisen waren.[1]) Der Kopf und die Oberseite sind dunkel gefärbt, die Unterseite blaßgelb. Durch die Mitte der Unterseite zieht ein dunkler Längsstreifen. Die Meisen bekletterten ohne Unterlaß die Bäume und hämmerten und meißelten an deren Rinde herum. Sie machten uns viel Spaß. An die feinsten Enden der Äste vermochten sie sich von unten anzuhäkeln und hin- und herzuwiegen.

---

[1]) Beobachtet wurde die Kohl- oder Finkmeise (*Parus major*), doch streichen mit dieser Art zugleich die Blaumeisen (*Parus coeruleus*) umher. Da die andern Meisen im Unterrichte noch nicht aufgetreten waren, nannten wir die Kohlmeise einfach »Meise«.

(Synthetische) **Darbietung** IIa. Vertiefung im Interesse der Systematik.

Wie wir uns die Wintergäste, welche regelmäßig auf unseren Futterplätzen erschienen, auch einmal in der Nähe besahen, so wollen wir dies jetzt auch mit den Vögeln tun, welche wir auf unseren Wintergängen beobachteten.

Material: Nebel- und Rabenkrähe — im Hintergrunde Kolkrabe, Saatkrähe und Dohle in ausgestopften Exemplaren oder in gutem Bild — Amsel, Zaunkönig, Kohlmeise. Sie sind leicht voneinander zu unterscheiden. Wie kommt das? Sie unterscheiden sich vor allem schon durch die Größe. Ordnet sie nach der Größe! Auf die Färbung brauchen wir darum hier gar nicht weiter einzugehen. Nur in einem Falle ist es nötig. In welchem? Die zwei größten Tiere haben gleiche Größe, sind überhaupt von gleicher Erscheinung, aber in der Färbung des Gefieders verschieden. Sprecht euch hierüber aus! Das eine Tier ist einfarbig schwarz, das andere hat nur schwarzen Kopf, schwarze Kehle, Brust, Flügel und Schwanz. Die übrigen Teile sind aschgrau gefärbt. Haben wir hier nun Raben, Krähen oder Dohlen? Hierüber müssen wir uns wohl klar werden! Die beiden schwarzen Vögel haben einen Verwandten, der nicht bei uns, sondern in anderen Gegenden von Deutschland, an spärlich bewohnten Orten, an felsigen Meeresküsten, in zusammenhängenden, hochstämmigen Waldungen usw. lebt, und der der größte der schwarzen Sippschaft ist, die ihr vor euch habt, der Kolkrabe, so genannt nach seinem Rufe: »Kork, kork, kolk, kolk.« Die einfarbig schwarze Krähe, die kleiner als der Kolkrabe ist, nennt man Rabenkrähe, die graue Krähe heißt Nebelkrähe. — Erklärung! — Die Nebelkrähe sehen wir im Sommer bei uns nicht. Wie kommt das? — Ich will es euch erklären. Die Nebelkrähe ist ein Zugvogel, der im Winter nach dem mittleren Deutschland, wie etwa

die Finkenweibchen nach Italien ziehen. Wo mag dieser Zugvogel wohl herkommen? Aus nördlich von Deutschland gelegenen Ländern, z. B.? Schweden, Norwegen. Man hat ihn darum auch »schwedischen« oder »nordischen« Raben genannt.[1]) — Im Sommer haben wir doch aber auch Krähen gesehen. Sie bauten unter einem fast unausstehlichen Lärme auf die hohen Bäume an der Parkstraße gegenüber den Bahnhöfen ihre Nester. Das sind Saatkrähen und Dohlen. Sie sind Zugvögel und verlassen uns meist im Herbst. — Vorzeigen dieser beiden! Die Dohle läßt sich leicht von den andern Gliedern dieser schwarzen Familie unterscheiden und zwar dadurch, daß sie meist im Gegensatze zu den andern Raben auf Türmen, Trockenböden usw. nistet. Sie ist auch kleiner als alle andern und sieht mit Ausnahme des Scheitels, der Flügel, welche tiefschwarz sind, schwärzlichgrau aus. Die Saatkrähe (Erklärung des Namens!) besitzt gleiche Größe mit Nebel- und Rabenkrähe, hat aber ein glänzenderes, violett schillerndes Gefieder — Aufstellung der fünf Glieder der schwarzen Gesellschaft! — Übungen im Benennen! Angabe der unterscheidenden und der ähnlichen Merkmale. Zusammenfassung der letzteren!

Großer, kräftiger Körper, kräftige Beine mit starken Krallen, Schnabel meist halb so lang wie der Kopf, bei einzelnen Raben auch von ganzer Kopflänge und selbst noch etwas mehr. Nasenlöcher unter borstigen Federn versteckt. Schwarz ist die Farbe, die hier am häufigsten vorkommt. Sehr oft schillern die Federn. Die Stimme ist rauh und kreischend.

Die fünf beschriebenen Vögel bilden eine Familie, die der Raben. Von den Elstern (Pica), Hähern (Garrulus) usw. wird vorläufig abgesehen.

---

[1]) Zwischen beiden gibt es Mischlinge.

b) Vertiefung im Interesse der Anatomie und der Biologie.[1])

α) Die Nahrung und die Schnabelform. Wir haben die winterliche Vogelwelt in zwei Gruppen betrachtet. Zunächst faßten wir die Vögel ins Auge, welche regelmäßig auf unseren Futterplätzen erschienen und hierauf diejenigen, welche wir draußen im Freien beobachteten. Von den letztgenannten kommen wohl auch welche auf die Futterplätze. Wann wohl? Wenn sehr viel Schnee liegt. — Ja, wenn die Hecken über und über durch eine Schneemauer verschanzt sind und die Stämme und Äste der Bäume in einer Schneehülle stecken. Wie kommt es nun, daß sie sich, solange es irgend geht, lieber draußen im Freien aufhalten und ihre Nahrung suchen? — Die Frage zu beantworten, wird uns nicht schwer fallen. Die Körner, welche wir den Ammern, Lerchen, Finken und Sperlingen streuten, scheinen den Krähen, Amseln, Meisen und Zaunkönigen weniger zu schmecken. Wovon diese sich nähren, haben wir nur in wenigen Fällen unmittelbar beobachtet, aber wir können es leicht durch einiges Nachdenken finden. Von der Amsel wissen wir, daß sie ein Beerenfresser ist, und von den Krähen haben wir manchmal gesehen, wie sie schmutzige Straßen und Gäßchen, wo sich oft Unrat, Abgang, Knochen-, Fleisch-, Brot-, Gemüseüberreste ansammeln, besuchen. Ebenso besuchen sie die Höfe der Hotels und Gastwirtschaften. Es wird uns von älteren Leuten erzählt, daß früher, als in unserer Stadt die Art und Weise der Straßenreinigung noch unvollkommen war, die Krähen noch viel häufigere Winter-

[1]) Wir verstehen hier das Wort nicht bloß in dem Sinne einer Beziehungsphysiologie, einer Lehre von den Beziehungen des Tierkörpers zur Außenwelt, sondern im weiteren Sinne, nach dem auch die Lehre von den inneren Verrichtungen des Tierkörpers (Physiologie im engern Sinne) einzubeziehen ist. Je nach dem Standpunkte der Schüler, welche man vor sich hat, wird das hierher gehörige Material bald reicher, bald weniger reich zu bemessen sein.

gäste in der Stadt waren, als dies jetzt der Fall ist. Die Krähen sind — wie die Schweine — Allesfresser. Mit Vorliebe verzehren sie Aas — »Galgenvögel«. Wie steht es aber nun mit den Meisen und Zaunkönigen? Wir beobachteten ihr fortwährendes Umherfliegen in Bäumen und Gebüschen. Wovon werden sich wohl diese nähren? Wo muß die Nahrung wohl zu finden sein? An den Rinden und Ästen. — Es sind Insekten. — Welche Tiere gehören zu diesen? — Von ihnen wissen wir, daß sie Eier legen, aus welchen Larven entstehen (Engerlinge, Raupen, Maden), die ob ihrer Gefräßigkeit zu den größten Feinden der Pflanzenwelt gehören. Das Weibchen des Insekts legt im Herbste die Eier und trifft, bevor es stirbt, für die Brut die nötige Vorsorge, indem sie dieselben an gesicherten Orten, z. B. im Holzkörper, im Marke der Pflanzen oder an der Oberfläche der einzelnen Pflanzenorgane unterbringt. Der Ringelspinner legt seine Eier ringförmig um dünne Zweige an Laubbäume (Obstbäume), wo sie den Winter überdauern. Andere Insekten überwintern als Puppen. Auf den deutschen Betulaarten leben gegen 250 Insektenspezies. Grade auf diesen Bäumen verweilen die Meisen besonders gern. Auch in den Hecken überwintert eine Unmasse von Insekten. »Um einen Beweis von den Diensten der Meisen, Goldhähnchen und kleinen Klettervögel zu geben«, sagt Graf *Wodzicki*, »will ich einige meiner eigenen Beobachtungen mitteilen. Eine unendliche Menge von Raupen des bekannten Gartenfeindes *Bombix dispar* hatte 1848 alles Laub in meinem Garten abgefressen, so daß die Bäume wie verdorrt aussahen. Im Herbste bemerkte ich Millionen von Eiern, die von einer haarigen Hülle umgeben, an allen Stämmen und Ästen saßen. Ich ließ sie mit großen Kosten ablesen; aber sehr bald überzeugte ich mich, daß Menschenhände dieser Plage nicht zu steuern vermöchten, und machte mich schon darauf gefaßt, die Bäume eingehen zu sehen. Gegen den Winter hin kamen jedoch von Tag zu Tag zahlreichere Scharen von Meisen und

Goldhähnchen herangeflogen, und zu meiner Freude sah ich die Raupennester täglich abnehmen. Im Frühlinge nisteten wohl zwanzig Pärchen Meisen in diesem Garten, während ich in anderen Jahren kaum zwei bis drei Paare gesehen hatte. Im Jahre 1849 war die Plage schon geringer, und im Jahre 1850 hatten die kleinen befiederten Gärtner meine Bäume so gesäubert, daß ich dieselben durch ihre freundliche Hilfe während des Sommers im schönsten Grün sah.«

Hätte unser Gewährsmann seine weiteren Beobachtungen über die Meisen mitgeteilt, was hätten wir da zu Gehör bekommen? Wie sich die Meisen angesammelt haben, so werden sie auch wieder verschwunden sein. Warum? Sie werden neue Orte aufgesucht haben. — Die Meisen bleiben daher nicht immer an Ort und Stelle, sondern streichen bald hierhin, bald dorthin, um ihre Nahrung zu erlangen. — Zaunkönige und Meisen sind demnach Insektenfresser. Wie werden wir nun die Vögel nennen, die die von uns gestreuten Körner fraßen? Körnerfresser. — Sie sind das freilich nicht ausschließlich, sondern nur vorwiegend, sowie ja auch die insektenfressenden Meisen sich in der Not mit Körnern begnügen. — Wenn der kleine Damon in der bekannten Gellertschen Fabel »Zeisig und Nachtigall« aus dem unscheinbaren Gefieder der letzteren auf geringe Leistungen im Gesange schließen wollte, so irrte er. Warum? Die Farbe des Gefieders steht nicht im Zusammenhange mit der Fähigkeit im Singen. Ob wir es wohl wagen dürfen, aus einem Körperteile auf die Nahrung zu schließen? — Und welcher Teil wäre denn das? Der Schnabel. — Das gibt uns Veranlassung, unsere winterlichen Helden einmal nach ihren Schnäbeln zu betrachten! Wenn wir die Schnäbel von fern betrachten, so können wir zunächst zwei Gruppen bilden. Welche wohl? Groß- und Kleinschnäbler. Sehen wir uns die zweite Gruppe etwas genauer an! Was ergibt sich? Die Vögel dieser Gruppe haben verschiedene Schnäbel. Greifen wir zwei Tiere heraus, etwa die Amsel

und den Finken! Vergleicht! Was findet ihr? Der gelbe Schnabel der Amsel ist so lang wie der Kopf, sanft gebogen und vor der Spitze leicht eingekerbt. Der Schnabel des Finken[1]) ist kurz, nicht so lang als der Kopf. Wenn wir mit dem Finger um die Schnabelwurzel fahren, so beschreiben wir einen Kreis. Je weiter wir dieses nach vorn tun, desto kleiner werden die Kreise, bis der Schnabel endlich in einer stumpfen Spitze endigt. Nennt Dinge, welchen dieser Schnabel ähnelt! Möhre, Düte, Kreisel. — Vergleichen wir mit diesen beiden Schnabelformen die Schnäbel der übrigen Vögel, so werden wir den Zaunkönig zur Amsel, den Sperling, die Goldammer, die Lerchen und Meisen zum Finken stellen. Kleine Unterschiede ergeben sich freilich.

Der Schnabel der Lerchen ist länger und schwächer, als der der Finken und Ammern. Bei den Ammern ist der Schnabel nicht so gewölbt, als bei den Finken, außerdem sind seine Ränder scharf eingezogen, der Unterschnabel paßt in den Oberschnabel. Der kegelförmige Schnabel der Meisen ist seitlich etwas zusammengedrückt. Im großen und ganzen ist der Schnabel der Finken, Sperlinge, Ammern, Lerchen und Meisen kegelförmig. Der Schnabel der Amseln und Zaunkönige hat die Gestalt einer Pfrieme, wie sie der Schuhmacher benutzt, ist pfriemenförmig.

Bringen wir mit den beiden Schnabelformen die Art der Nahrung in Verbindung, so ergibt sich, daß diejenigen von den in Rede stehenden Vögeln, welche sich vorzugsweise von Insekten und Beeren nähren (Amsel, Zaunkönig), ausgesprochene Pfriemenschnäbel haben, diejenigen

---

[1]) Da an dem ausgestopften Exemplar die Schnabelbasis nicht genau beobachtet werden kann, so empfiehlt es sich, den Schädel eines Sperlings, Finken, Ammers usw. zu präparieren. Außerdem erscheint ein aus Holz oder Pappe gefertigter Kegel (vielleicht auch, um einen klaren Begriff des Kegels zu gewinnen, eine Walze) als wünschenswert. Endlich wird es auch nicht schwer fallen, eine Pfrieme zu beschaffen.

aber, welche sich nach unserer Beobachtung vorzugsweise von Sämereien nähren, ausgesprochene Kegelschnäbel. Die Jungen der Kegelschnäbler werden allerdings mit Insekten gefüttert. Die Meisen nehmen wie in Bezug auf die Schnabelform, so auch in Bezug auf die Nahrung eine vermittelnde Stellung ein. — Ist der Kegelschnabel für die Körnernahrung geeignet? Ja. — Warum? Er ist hart und hat scharfe Ränder. — Der Pfriemenschnabel wäre dazu nicht geeignet. In ihrer Wirkung verhalten sich die beiden Schnäbel etwa so, wie die Zuckerzange zur Schere. Die Schere wirkt in der Länge, die Zuckerzange auf einen Punkt. Darum kann man mit der Zange besser kugelige und würflige Gegenstände zerkleinern, als mit der Schere. Zum Insektenfang aber dient gerade der Pfriemenschnabel wieder besser. Inwiefern? Mit ihm kann der Vogel in die kleinen verborgenen Ritzen und Lücken dringen, in welche die Insekten die Eier, um sie zu schützen, legen. Was haben wir aus diesen Betrachtungen gelernt. Je dicker, je mehr kegelförmig der Schnabel ist,[1]) um so mehr leben die Vögel von Sämereien und Körnern; je dünner er ist, um so mehr leben sie von Insekten und Würmern. Nahrung und Schnabelform stehen im Zusammenhang. Eines kann aus dem andern erschlossen werden.

Die Ammern sind noch dadurch der Körnernahrung angepaßt, daß sie im Innern des Oberschnabels (Gaumen) einen länglichen Höcker besitzen.

β) Art und Weise der Erbeutung und Auf-

---

[1]) Es ist vielleicht hier noch der Kernbeißer, *Coccothraustes vulgaris*, zu zeigen. Auch dürfte eine zoogeographische Bemerkung am Platze sein. Der Sperling folgt dem Getreidebau. Er kam erst nach Einführung unserer Getreidearten nach Sibirien, wie er auch wahrscheinlich erst mit dem Weizen nach dem Ost-Sudan wanderte. Er scheint ohne Getreidebau gar nicht leben zu können; denn er fehlt in vielen Walddörfern gänzlich, ist aber auf der Osthälfte der Erde überall zu finden, wo unser Brotgetreide gebaut wird und hat sich in Amerika und Australien einbürgern lassen.

nahme der Nahrung. Wie die Gegenstände der Nahrung verschieden sind, so ist auch die Art und Weise der Erbeutung und Aufnahme verschieden. Wer muß sich denn mehr anstrengen, Körner- oder Insektenfresser? Natürlich die letzteren. Wie verfahren denn die Körnerfresser bei der Erbeutung und Aufnahme ihrer Nahrung? — Die einfachste Art, sich zu nähren, ist unstreitig, offen zu Tage liegende Nahrungsmittel (Körner u. dgl.) eben nur wegzunehmen. So ist es bei den Ammern, Lerchen usw. Ihre Arbeit besteht im Einsammeln ausgefallener Sämereien und gelegentlich sich findender Kerbtiere. Körnerfresser, welche Sämereien aus ihren Hülsen herausziehen (Stieglitz, Distelfink) müssen sich mehr anstrengen. Kaum mehr anzustrengen haben sich die Fruchtfresser, z. B. die Amsel. Wie stellen sich diese beim Nahrungserwerbe an? Die Beere oder eine ähnliche Frucht wird mit dem Schnabel abgepflückt, verschlungen oder ausgehülst, um das Genießbare von dem Ungenießbaren zu trennen. (Hier: Rep. aus der Botanik! Bedeutung der Vögel für die Verbreitung der Pflanzensamen. Fast alle durch Vögel verbreitete Früchte werden durch folgende drei Eigentümlichkeiten gekennzeichnet. Diese Früchte besitzen: a) eine scharf hervorstechende Farbe, welche sie schon von weitem erkenntlich macht; b) eine saftige, fleischige Hülle, gewöhnlich die Fruchthülle, welche den Tieren als Nahrungsmittel dienen kann; c) von einer harten, unverdaulichen Schale umgebene Samen, die infolgedessen vom Magensafte nicht angegriffen werden kann und so jene vor Zerstörung schützt, bevor sie den Ort, an dem sie keimen werden, erreicht haben.)

Auch bei den Insektenfressern finden wir eine ähnliche Steigerung in der Berufstätigkeit. Denkt an die Zaunkönige und an die von uns im Sommer im Scheibenholze beobachteten Bachstelzen! Sie lesen die Kerfe samt ihren Eiern und Larven vom Boden, von Dächern, von dem Rücken der Tiere ab. Auf sie folgen die Meisen, welche ihre Beute vom Boden, von Zweigen und Blättern

wegnehmen, aus Spalten und Ritzen hervorziehen, auch schon im Fluge sich wegfangen. —

γ) Einfluß der Nahrung auf das Wesen der Vögel im allgemeinen. Betrachten wir nun noch, ob auch die Verschiedenheit der Nahrung und ihrer Erbeutung auf das Wesen der Vögel im allgemeinen einen Einfluß ausübt! Wir erinnern uns an das muntere Wesen des Zaunkönigs und der Meisen. Könnt ihr es, mit der Art der Nahrung in Verbindung bringen? Ja, die Insekten, ihre Eier und ihre Larven liegen nicht so offen zu Tage, wie die Körner, auch können die Insekten dem ihm nachstellenden Vogel entweichen usw. — Die Körnerfresser zeigen nicht dieses muntere Wesen. Während die Kerfjäger solange offene Tafel halten, als die Sonne am Himmel steht, begnügen sich die Körnerfresser mit zwei Hauptmahlzeiten. Der durch Speise und Trank (Körnerfresser scheinen sehr viel Wassers zu bedürfen, Erklärung!) gesättigte Vogel, welcher jedoch irgend etwas Leckeres immer noch zu sich nimmt (Sperling — Fliege), fliegt langsam seinem Ruheorte zu, ordnet die Federn einigermaßen, lüftet die Flügel, entleert sich, setzt sich zuweilen nur auf ein Bein, schließt die Augen und hält behagliche Ruhe (ähnlich den Wiederkäuern!).

Verknüpfende und Vergleichende Zusammenstellung (Assoziation); Gewinn der Betrachtung:

a) Systematischer Teil.

I. Gegenüberstellung der Winterflüchter (Zugvögel) und der jetzt behandelten Winterhelden.

Jetzt haben wir uns in das Leben der winterlichen Vogelwelt hinreichend vertieft. Besinnen wir uns nun auf die früher behandelten Winterflüchter, um sie mit Winterhelden zusammenzustellen. Den Storch und die Wachtel lassen wir einstweilen beiseits, da sie hinsichtlich ihres Körperbaues gar zu sehr von unserem Kleingevögel abweichen. Wir stellen zu der schwarzen Familie

der Raben und den Vögeln mit dem kegelförmigen und dem pfriemenförmigen Schnabel die Nachtigall, den Kuckuck, den Star, und die Schwalbe. Zusammenstellung nach den Schnäbeln: die Raben bilden eine Gruppe für sich, Nachtigall und Rotkehlchen haben einen solchen Schnabel wie Amsel und Zaunkönig. Den Raben nahe steht der Star mit seinem mittelgroßen, starken, fast geraden Schnabel. Die Schwalben (Haus- und Rauchschwalbe) mit ihrem bis unter die Augen spaltenden, kurzen, dreieckigen Schnabel müssen wir ebenfalls besonders stellen. Und wo bringen wir endlich den Kuckuck unter mit seinem ebenfalls weitgespaltenen, etwas gebogenen Schnabel? (Die Kinder werden ihn zum Staren oder zu den Pfriemenschnäblern stellen, lassen wir das einstweilen zu!) So können wir unterscheiden: 1. Großschnäbler: Stare, Raben. 2. Spaltschnäbler: Schwalben. 3. Pfriemenschnäbler: Nachtigallen, Rotkehlchen, Amseln und Zaunkönige. 4. Kegelschnäbler: Meisen, Lerchen, Ammern, Finken. Es fehlen und sind später zu gewinnen: 5. Zahnschnäbler: Würger, Fliegenschnäpper; 6. Dünnschnäbler (Baumläufer).

II. Gegenüberstellung der eben gewonnenen Gruppen und der früher besprochenen Ordnung der Raubvögel.

α) Schnabel. Die Raubvögel haben einen kurzen, starken Schnabel, der mit dem Oberschnabel hakig über den Unterschnabel hinweggreift. Am Grunde ist er mit einer Wachshaut bekleidet. Den Groß-, Spalt-, Pfriemen- und Kegelschnäblern fehlt die Wachshaut.

β) Nahrung. Die Nahrung der Raubvögel besteht aus Wirbeltieren, Aas, die der andern Gruppe aus Beeren, Körnern und Insekten.

γ) Fuß. Raubvögel haben Füße, bei welchen drei Zehen nach vorn und eine nach hinten gerichtet sind. Die beiden äußeren Zehen sind am Grunde durch eine kurze Haut verbunden. Die langen, unten schwieligen Zehen sind mit sehr starken, scharfen, gekrümmten Krallen bewaffnet (Raubfuß). Die 2. Gruppe hat ebenfalls Füße, bei denen drei Zehen nach vorn, eine nach hinten steht.

Ebenso findet sich eine Verwachsung der beiden äußersten. Die Zehen sind kurz, ebenso die Krallen (Wandelfuß). Nur beim Kuckuck finden wir, wie wir schon früher wissen, zwei nach vorn und zwei nach hinten gerichtete Zehen. Auch wissen wir, daß die äußere Hinterzehe eine Wendezehe ist. Aus diesem Grunde können wir diesen Vogel nicht in die 2. Gruppe stellen.

δ) Stimme. Vor den Raubvögeln zeichnen sich die Vögel der 2. Gruppe noch dadurch aus, daß sie an dem unteren Teile der Luftröhre eine Anzahl von Muskelpaaren besitzen, welche zur Hervorbringung des Gesanges dienen (Singmuskelapparat).

Nochmalige Zusammenstellung der gemeinsamen Merkmale: α) der Raubvögel, β) der Gattungen Corvus, Fringilla, Hirundo, Turdus usw.

Gewinnung des Begriffes »Singvögel«.

b) Biologischer Teil.

Durch unsere Betrachtung der winterlichen Vogelwelt haben wir nicht nur unsere Kenntnis der Vogelwelt erweitert, sondern auch einen tieferen Blick in die Lebensweise und damit zusammenhängende Körperform der Vögel getan. Besinnen wir uns jetzt auf dieses!

I. Schützende Einrichtungen. α) Das Gefieder der Lerchen und Wachteln zeigt eine Färbung und Zeichnung, welche der Hauptfärbung ihres Aufenthalts) ortes durchaus entspricht.

Von früherher kennen wir andere Schutzeinrichtungen. β) Aufblähen des Körpers. Dadurch erhält der Körper ein völlig verändertes, abschreckendes Aussehen. (Igel. Vögel sträuben das Gefieder, um mehr Furcht beim Gegner zu erwecken. γ) Endlich besitzen eine Menge Tiere besondere Waffen. (Raubtiere zeigen fletschend das Gebiß.-

II. α) Schnabelform und Nahrung, β) Gebiß und Nahrung. α) 1. Ausgeprägter Kegelschnabel — Körnernahrung. 2. Ausgeprägter Pfriemenschnabel — Insektennahrung und zwar durch Ablesen von Gegenständen und

Auflesen vom Boden erlangt. 3. Ausgeprägter Spaltschnabel — Insektennahrung, Auffangen der Nahrung in der Luft. 4. Raubschnabel — Fleisch von Wirbeltieren, Aas. β) 1. Raubtiergebiß (Eck-und Reißzähne!) — Fleischnahrung. Kräftiges Eingreifen und Zerreißen der Fleischmassen. 2. Gebiß der insektenfressenden Räuber (spitzige und zackige Form der Zähne. — Durchbohrung hartschaliger Insektenpanzer). 3. Gebiß der Ein- und Zweihufer, deren ursprüngliche Heimat die Steppe mit ihren harten Gräsern ist. Die scharfen, meiselartigen Vorderzähne dienen zum Abbeißen, die breiten, schmelzfaltigen Backenzähne zum Zermalmen. 4. Je mehr neben den Eck- und Reißzähnen die Backzähne vorherrschen, um so geeigneter wird das Gebiß auch für Pflanzenkost. (Allesfresser: Schweine, Bären.)

III. Rhythmus der Lebenserscheinungen.[1])

a) Wanderungen (Vögel). Unsere Betrachtungen haben uns gezeigt, daß das Verhalten der Vogelwelt der kalten Jahreszeit gegenüber ein verschiedenes ist. Wir kennen Winterflüchter, Zugvögel, die, noch bevor Nahrungsmangel eintritt, ihre Heimat verlassen, um in sehr weit entlegenen Gegenden den Winter zu verbringen (Feldlerche), zweitens kennen wir Winterhelden, die ihren Standort im Winter nicht wechseln. Die Zugvögel sind in der Hauptsache Spalt- und Pfriemenschnäbler, also Insektenfresser, die Winterhelden aber sind meist Kegelschnäbler, also Körnerfresser oder doch solche Insektenfresser, welche die Nahrung vom Boden oder von den Bäumen ablesen, überhaupt mehr die Eier- und Larvenzustände fressen gegenüber z. B. den Schwalben, die nur lebende Insekten haschen. Die Insektenwelt schlummert im Winter auch, die Körner und Sämereien aber sind im Spätherbste und im Winter in großer Menge vorhanden. So erklärt sich

[1]) Der Ausdruck findet sich in Schmardas Zoologie; den Schülern gegenüber werden wir besser die Bezeichnung »Wechsel der Lebenserscheinungen« brauchen.

das Fortziehen der einen, das Dableiben der andern. Freilich kommt noch hinzu, daß den Dableibenden der Wandertrieb, der den Zugzögeln erbeigentümlich ist, fehlt.

Hier ist noch etwas zu ergänzen. Eine dritte Gruppe verläßt bei eintretendem Nahrungsmangel ihren Standort und streicht in kleineren oder größeren Bezirken umher, fliegt von nördlichen Bergabhängen auf südliche und sonnige Höhen, aus den Wäldern in die Gärten (Finken), bei Schneefall aus den Feldern in die Gärten (Goldammer). Diese Vögel nennt man Strichvögel. So ergibt sich folgende Reihe: Zugvögel, Strichvögel, Standvögel. β) Winterschlaf (Säugetiere).

Auch bezüglich der übrigen Tierwelt tritt mit dem Beginne des Winters ein Wechsel in der Lebensweise ein. Neben die Wanderungen stellen wir den schon besprochenen Winterschlaf (Rep.) 1. Andauernder (Siebenschläfer, Haselmaus, Igel, Murmeltier). 2. Unterbrochener (Bär, Dachs, Fledermäuse).

Systematische Zusammenstellung des Gewinnes.

Ins »Systemheft« haben folgende Eintragungen stattzufinden:

A. In die Abteilung, welche die Überschrift trägt: »Einteilung des Tierreiches« ist einzutragen: (I. Säugetiere: [Diese Rubrik ist zu einem großen Teile ausgefüllt zu denken. Der Raumersparnis halber lassen wir die Übersicht weg. Alles eingeklammerte ist bereits Eigentum des Heftes]). (II. Vögel:) [1. Raubvögel: kräftiger Schnabel, der am Grunde mit einer Wachshaut versehen und an der Spitze hakig herabgebogen ist. Füße mit scharfen Krallen. Nahrung: Wirbeltiere Aas: α) Geier, β) Falken, γ) Eulen.] 2. Singvögel: verschiedener horniger Schnabel ohne Wachshaut, Wandelfüße, Singmuskelapparat. Nahrung: Körner und Insekten. α) Großschnäbler: 1. Raben (Kolkrabe, Rabenkrähe, Nebelkrähe, Saatkrähe, Dohle), 2. Stare. β) Spaltschnäbler: Schwalben (Haus- und Rauchschwalbe). γ) Pfriemenschnäbler: 1. Nachtigallen und

Rotkehlchen, Amseln und Zaunkönige. δ) Kegelschnäbler: 1. Finken und Ammern, 2. Lerchen, 3. Meisen. [Später zu ergänzen: Stelzen, Würger, Fliegenschnäpper.]

B. In die Abteilung: »Körperbau der Tiere« ist einzutragen: Vogelskelett: Schnabelformen, Bildung der Hintergliedmaßen. Schematische Zeichnungen.

C. In der Abteilung: »Leben der Tiere« ist zu bereits erarbeitetem Material hinzuzufügen: [Die Feinde und der Schutz dagegen: a) Feinde, b) Schutzmittel: welches sind α) Aufblähen des Körpers. β) Waffen (Zähne!).] γ) Übereinstimmung der Körperfarbe mit der Färbung des Aufenthaltsortes Lerchen, Wachteln — Boden! [Nahrung: 1. Zusammenhang von Gebiß und Nahrung.] 2. Zusammenhang von Schnabelform und Nahrung. α) Raubschnabel — Fleischnahrung. β) Pfriemenschnabel — Insektennahrung, welche aufgelesen wird. γ) Spaltschnabel — Insektennahrung, welche während des Flugs aufgenommen wird.

[Wechsel der Lebenserscheinungen: α) Winterschlaf, $\alpha\alpha$) unterbrochener (Bär), $\beta\beta$) andauernder (Siebenschläfer)]. β) Wanderungen in $\alpha\alpha$) die Ferne: Zugvögel (Schwalbe), $\beta\beta$) der Heimat: Strichvögel (Goldammer, Finken).

Anwendungen in bezug auf:

A. Die Systematik.

1. Welcher von den betrachteten Vögeln hat die einfachste Färbung? Welcher ist am buntesten? (Amsel, Fink.) 2. Woran erkennt man den Fink: α) Wenn man ihn sieht? β) Wenn man ihn hört? 3. Wodurch ist der Fink sofort zu unterscheiden von den ihm verwandten Vögeln? (Querbänder der Flügel, lauter, heftiger Gesang usw.) 4. Hat X. recht, wenn er behauptete, daß es bei uns auch schwarze Sperlinge gebe? (In Städten, namentlich Fabrikstädten Sperlinge äußerlich vom Rauch geschwärzt.) 5. Aufsatz: Welche Vögel wir im Winter auf der Landstraße sehen. Er könnte ungefähr lauten: Zu-

erst fällt uns die große Nebelkrähe in die Augen. Sie schreitet wankend und mit dem Kopfe nickend einher. Die Spuren, welche ihr großer Fuß auf der weichen Schneedecke hinterläßt, sind deutlich zu erkennen. Auf den die Straße begleitenden Ebereschen leuchtet von fern eine purpurne Traube. Sie dient der Schwarzamsel mit dem goldgelben Schnabel als leckeres Mahl. Zwischen den behäbigen Krähen trippeln flinke Haubenlerchen. Vom Essenruß geschwärzte Spatzen, Goldammern, auch wohl Finken, machen die Gesellschaft noch bunter usw.

B. Die Biologie.

1. Erklärung der *Goethe*schen Verse (in der Metamorphose der Tiere):

»Alle Glieder bilden sich aus nach ew'gen Gesetzen,
Und die seltenste Form bewahrt im Geheimen das Urbild.
So ist jeglicher Mund geschickt, die Speise zu fassen,
Welche dem Körper gebührt, es sei nun schwächlich und zahnlos
Oder mächtig der Kiefer gezahnt, in jeglichem Falle
Fördert ein schicklich Organ den übrigen Gliedern die Nahrung.
Auch bewegt sich jeglicher Fuß, der lange, der kurze
Ganz harmonisch zum Sinne des Tieres und seinem Bedürfnis.
Also bestimmt die Gestalt die Lebensweise des Tieres.«

2. Das Schrift-Wort: »Sie säen nicht, sie ernten nicht, und euer himmlischer Vater ernährt sie doch« und das alte »vivere est militare« in bezug auf die winterliche Vogelwelt.

3. Die Proverbien »ex ungue leonem« und »ex uno disce omnes« mit bezug auf das Gesetz, daß zwischen Gebiß, Schnabel und Nahrung ein Zusammenhang stattfindet.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Stimmen

zur

Reform des Religions-Unterrichts

gesammelt und herausgegeben

von

Lit. D. Dr. W. Rein
Professor an der Universität Jena

Heft III

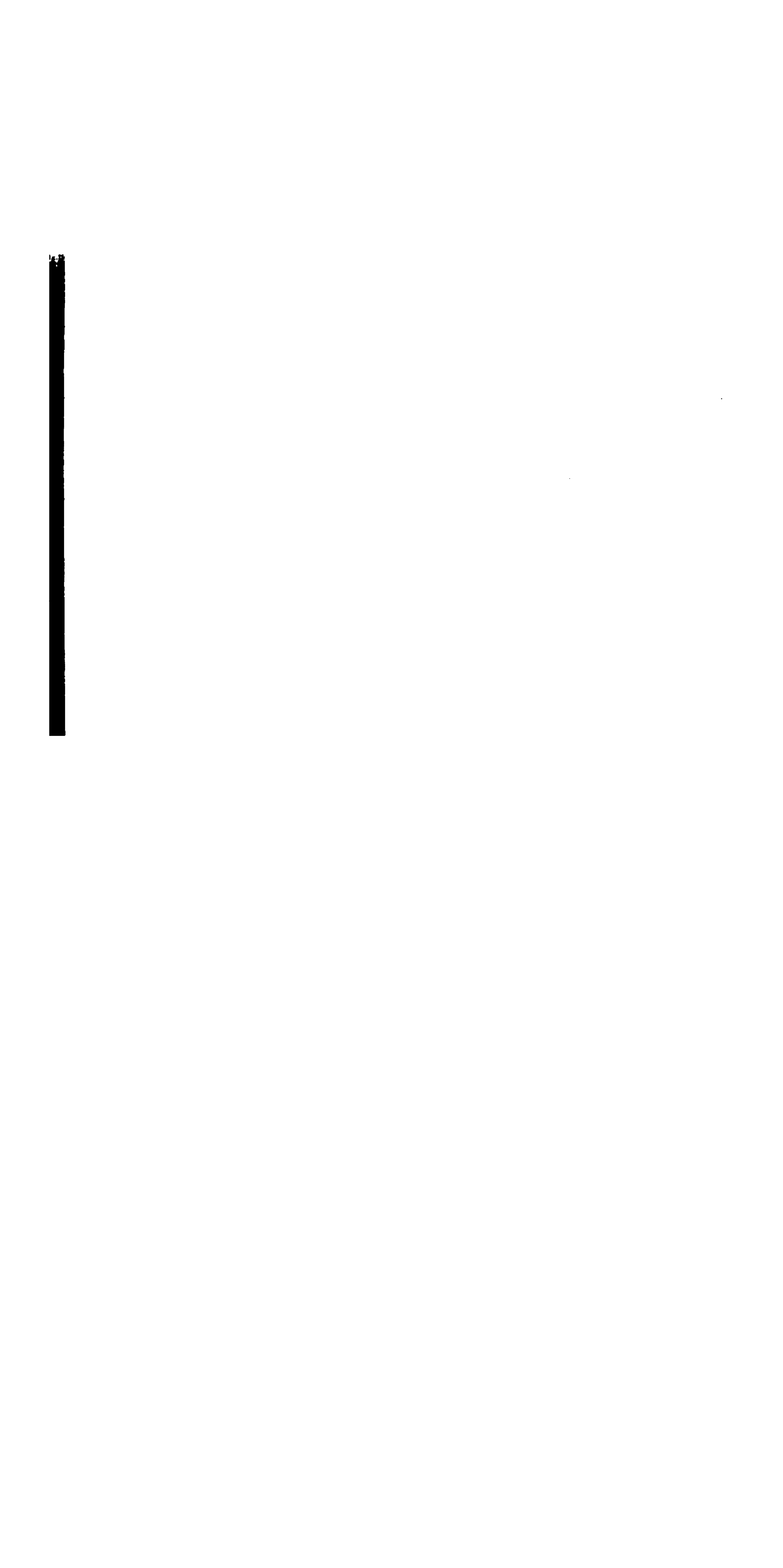
Pädagogisches Magazin Heft 335



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1908

Inhalt

(Der Inhalt des ersten und zweiten Heftes ist auf S. 22 d. H. angegeben.)



I

Sätze zur Reform des Religionsunterrichts in der Volksschule

Von

R. Emde, Pastor zu Bremen, Herausgeber des Protestantenblatts

1. Die deutsche Volksschule hat für das deutsche Volk, nicht für die Kirche zu erziehen. Da die christliche Religion zu den treibenden Lebenskräften der deutschen Volksseele gehört, darf die Volksschule auf den christlichen Religionsunterricht nicht verzichten.

2. Religion kann aber nicht gelehrt werden, weil sie eigenstes, innerstes Leben ist; das wird und wächst nur aus eigner Kraft. Darum kann die Aufgabe des Religionsunterrichts nur sein, die religiösen Anlagen der Kindesseele in Bewegung zu setzen und dadurch die Bildung des religiös-sittlichen Charakters in die Wege zu leiten. Der endgültige Ausbau des Charakters kann nur durch das spätere Leben selbst geschehen. Daneben hat der Religionsunterricht die zur Allgemeinbildung gehörenden Kenntnisse in der Religionsgeschichte zu vermitteln.

3. Die religiösen Anlagen des Kindes, die religiöses Leben werden sollen, können nur durch die Berührung mit religiösem Leben in Bewegung gesetzt und entfaltet werden. Denn nur Leben erzeugt und fördert Leben. Darum muß der Gegenstand des Religionsunterrichts vor allem in der möglichst anregenden Darbietung von ausgeprägt religiös-sittlichen Lebensbildern bestehen. Dazu eignen sich in erster Linie die gleichsam aus religiösem Granit herausgehauenen Gestalten des alten und neuen Testaments: Der biblischen Geschichte gebührt im Religionsunterricht der Volksschule der erste Platz. Aber gänzlich auf die Bibel beschränkt darf der

religiöse Unterrichtsstoff nicht werden. Die christliche Religion hat Leben schaffend auch weiter durch die Zeiten gewirkt, und Gott ist der in allen Zeiten gegenwärtige, allen Geschlechtern sich offenbarende Gott. Darum sind — am besten im 8. Schuljahr — auch die hervorragendsten Repräsentanten christlicher Kraft und christlichen Lebens aus der nachbiblischen Zeit bis in unsere Tage zu behandeln.

4. Die Dogmatik, die den Kirchen, nicht dem Volksleben angehört, muß nach dem unter 1 Gesagtem vom Religionsunterricht der Volksschule ausgeschlossen werden. Sie hat darin weder als Regulativ für die Auswahl und Anordnung der biblischen Geschichten, noch als Katechismus ein Recht. Gegen den letzteren speziell spricht noch folgendes:

a) Der vorwiegend lehrhafte Charakter des Katechismus verträgt sich nicht mit der oben gezeichneten Aufgabe des Religionsunterrichts.

b) Zudem geht die denkende Verarbeitung seines lehrhaften Inhalts über Vermögen und Verständnis der Kinder hinaus. Katechismusunterricht ist meistens gedankenloses Auswendiglernen des Katechismus.

c) Weil die meisten Landeskatechismen Darstellungen bestimmter konfessioneller Lehrmeinungen sind, so zerstören sie jedem Lehrer die Arbeitsfreude, welcher diese Lehrmeinungen nicht teilen kann, und schmälern ihm das vornehmste Protestantenrecht, nichts gegen Gewissen und Überzeugung zu tun und zu sagen. Der Religionsunterricht wird in solchem Falle unwahrhaftig und eine Qual für Lehrer und Schüler.

5. Der erzieherische Wert der biblischen Geschichten wird durch die sogenannten »konzentrischen Kreise« wesentlich geschmälert, denn dieselben zielen in unzulässiger Weise auf die gedächtnismäßige Einprägung ab und beeinträchtigen dadurch die Einwirkung auf das Gemüt und den Willen des Schülers. Eine biblische Erzählung hat ihre Schuldigkeit vollauf getan, wenn sie ihren sittlich-religiösen Lebensstoff an die werdende Persönlichkeit des Kindes abgegeben hat.

Was den Memorierstoff des Religionsunterrichts im allgemeinen betrifft, so hat nur die alte Anschauung von der Bibel als unfehlbarer Gottesoffenbarung und absoluter Wahrheit seinen bisherigen übertrieben großen Umfang rechtfertigen können. Von vermeintlich »absoluter Wahrheit« kann man dem Kinde nie zu viel ins Leben mitgeben. Nachdem aber die Verbalinspiration der Bibel fast überall

aufgegeben worden ist und nachdem man die Aufgabe des Religionsunterrichts in der lebendigen Einwirkung auf Gemüt und Gewissen des Kindes erkannt hat, muß für den religiösen Memorierstoff nunmehr der Grundsatz gelten: weniger als bisher ist mehr. Das Recht, in den religiösen Memorierstoff der Volksschule aufgenommen zu werden, gibt einem Bibelworte lediglich seine innere Qualität, seine Größe und Tiefe, sein Lebensgehalt. Es sei wie bei unseren Dichtern: nur wirklich klassische Stellen aus ihren Werken werden auswendig gelernt. —

6. Die Konzentrationsfähigkeit der jüngsten Schüler der Volksschule ist für den Religionsunterricht noch nicht groß genug. Darum beginne derselbe frühestens mit dem dritten Schuljahr. In den beiden ersten Schuljahren knüpfe man religiös-sittliche Anregungen gelegentlich an die Stoffe des Anschauungs- und Leseunterrichts an, oder man behandle Märchen, unter ihnen auch einige Erzählungen aus der israelitischen Sagengeschichte. Durch das letztere würde dem späteren Irrtum am besten vorgebeugt, als ob die Sagen der Bibel anders zu beurteilen wären, als die Sagen des Volksmundes.

7. Für den eigentlichen Religionsunterricht scheint uns folgende Stoffverteilung zweckentsprechend:

3. Schuljahr: Geschichten aus dem alten Testament.
4. u. 5. Schuljahr: Geschichten aus dem neuen Testament (nach dem Verfolge des Lebens Jesu geordnet).
6. Schuljahr: Geschichtliche und religiöse Entwicklung Israels (Patriarchen, Moses, Könige, Prophetismus).
7. Schuljahr: Das Evangelium Jesu.
8. Schuljahr: Die Entwicklung des Christentums von den Aposteln bis auf unsere Zeit in Lebensbildern.

Bei dieser Stoffverteilung wird auf das neue Testament dem alten gegenüber der wohlverdiente größere Nachdruck gelegt, — und, indem sie von Geschichten zur Geschichte überführt, folgt sie einmal dem Gebote der kindlichen Psyche und erleichtert das andere Mal die Verschmelzung von Gemütsinteresse und Wissen.

II

Leitsätze für den Religionsunterricht in der evangelischen Volksschule[1])

Von

Lic. theol. **K. Thimme**, Pastor in Kl. Ilsede

I. Grundsätzliches.

1. Religion ist persönliche Gemeinschaft mit Gott. Im folgenden wird unter Religion stets die christliche Religion verstanden, weil sie für den Religionsunterricht unserer Schulen allein in Frage kommt und das Wesen der Religion am reinsten zum Ausdruck bringt. Unsre Gemeinschaft mit Gott hat die religiöse Anlage und Bestimmung des Menschen zur Voraussetzung. Sie wächst unter den Erfahrungen des Lebens und nicht ohne Vermittlung andrer Menschen, speziell der religiösen Gemeinde, ist aber weder lehrbar noch durch Stimmung, Gewöhnung oder Erziehung zu erwecken.

2. Eine Vermittlung religiösen Einflusses findet auf allen Gebieten menschlicher Geistesbetätigung, dem des Wissens, Fühlens und Wollens bezw. Handelns, statt. Gesund und normal ist dieser Einfluß aber nur dann, wenn er sich im großen und ganzen gleichmäßig über alle jene Gebiete erstreckt.

3. Der gewiesene Ort, religiösen Einfluß den Kindern zu vermitteln, ist neben dem Elternhause die Schule. Der Einfluß des Hauses wiegt auf dem Gebiet des Fühlens und

---

[1]) Zur Begründung und weiteren Ausführung der Leitsätze dient des Verfassers Schrift »Bibel und Schule«, eine theologisch-pädagogische Erörterung der Frage: »Welcher Einfluß gebührt der neueren und neuesten Bibelauffassung auf den Religionsunterricht in der evangelischen Volksschule.« Hannover, Hahnsche Buchhandlung 1907.

Handelns vor, der Einfluß der Schule zunächst auf dem für Kinder besonders weiten Gebiet der Erkenntnis.

4. Wie aber aller Schulunterricht nicht nur Kenntnisse oder Fertigkeiten vermitteln, sondern durch Erziehung zur Ausbildung der Persönlichkeit helfen soll, so auch der Religionsunterricht. Derselbe soll nicht bloß religiöse Kenntnisse mitteilen oder moralische Gesinnung einpflanzen, sondern in den Kinderherzen die Ausbildung christlicher Persönlichkeiten vorbereiten.

5. Weil die Religion der wirksamste Faktor zur Ausbildung der Persönlichkeit zu werden geeignet ist, so ist der Religionsunterricht schon durch seinen Gegenstand berufen, die Krone des Schulunterrichts zu sein. Zwar soll Geist und Kraft der Religion den ganzen Unterricht durchdringen, doch kann dieselbe ihre volle Wirkung erst bei Ansetzung besonderer Religionsstunden üben. Abschaffung der letzteren könnte leicht die Ausschaltung des wirksamsten Erziehungsmittels aus dem Unterricht zur Folge haben.

6. Der Religionsunterricht unsrer Volksschule soll zwar von aller konfessionellen Unduldsamkeit und Schroffheit frei bleiben. Doch darf er den konfessionellen Charakter ebensowenig wie unsre geschichtlich gewordenen Landeskirchen abstreifen. Damit würde nur der römischen Propaganda das Geschäft erleichtert und, was schlimmer ist, mit dem konfessionellen Bewußtsein zugleich die Wärme und Kraft der evangelischen Frömmigkeit preisgegeben werden.

7. Die in der Religion ruhenden Kräfte gelangen im Unterricht nur dann zu gedeihlicher Auswirkung, wenn sie in der Person des Lehrers lebendig sind und in seinem Unterricht zum Ausdruck kommen. Christlicher Religionsunterricht kann deshalb mit rechtem Erfolg nur von einer ausgeprägt christlichen Persönlichkeit erteilt werden, die als solche nicht nur christlichen Stimmungen zugänglich ist oder nach christlich-kirchlichen Gewohnheiten und Satzungen lebt, sondern in lebendiger Gemeinschaft mit Gott steht.

8. Soweit zu solcher Gemeinschaft auch eine christliche Weltanschauung und Glaubensüberzeugung gehört, ist auch diese zu den Erfordernissen eines Religionslehrers zu rechnen. Dabei kann es zunächst nur auf das Zentrum des christlichen Glaubens ankommen, auf den Glauben an den von Gott zu unsrer Erlösung gesandten Weltheiland, der das Ziel der Weltgeschichte ist.

9. Wer in diesem Glaubenszentrum seine Stellung gefunden hat, wird von da aus mit innerer Notwendigkeit zu allmählicher Aneignung der peripherischen Stücke des Christenglaubens fortschreiten. Äußeres Drängen zu frühem Abschließen der religiösen Überzeugungen fördert ein ungesundes Christentum und ist den Religionslehrern gegenüber besonders verwerflich.

10. Dagegen gehört eine ablehnende Haltung gegenüber dem Glaubenszentrum zu den Stücken, welche wie ungenügende Lehrbefähigung oder grobe sittliche Mängel zur Erteilung des Religionsunterrichts ungeeignet machen. Freilich läßt sich der religiöse Mangel äußerlich schwer feststellen. Äußere Mittel sind dazu ebensowenig geeignet als anwendbar. Nur ein taktloses und herausforderndes Bekämpfen der Kirchenlehre im Unterricht würde amtliches Einschreiten nötig machen. Im übrigen muß das Gewissen des einzelnen entscheiden. Man darf und muß erwarten, daß die ideale Höhe des Lehrer- und Erzieherberufes diejenigen, welche zur Erteilung des Religionsunterrichts innerlich ungeeignet sind, zum freiwilligen Verzicht auf denselben veranlassen werde.

11. Ein solcher Verzicht darf trotz der praktischen Schwierigkeiten, die noch entgegenstehen, nicht mehr die Ausschließung vom Lehreramt oder Zurücksetzung in demselben zur Folge haben. Zu den Bedürfnissen der Gegenwart gehört daher auch eine genügende Anzahl solcher Lehrerstellen, die von Erteilung des Religionsunterrichts befreit sind oder doch befreit werden können. In der Schule soll der Religionsunterricht lieber zeitweise ganz ausgesetzt oder durch Notbehelf ergänzt werden, als daß er einem Lehrer zufalle, der aus seiner Ablehnung des christlichen Glaubens kein Hehl macht.

II. Praktisches betr. Inhalt und Methode des Religionsunterrichts in der dreiklassigen Volksschule auf dem Lande.

1. Die praktische Gestaltung des Religionsunterrichts rechne mit den ungünstigen Schulverhältnissen der Gegenwart, unbeschadet des Strebens nach Besserung derselben (Ende der Schulpflicht mit 14 Jahren, Fehlen der allgemeinen obligatorischen Fortbildungsschule, Parallellaufen des kirchlichen Konfirmationsunterrichts mit dem Religionsunterricht des letzten Schulhalbjahrs).

2. Dem geschichtlichen Charakter des Christentums entsprechend, trage auch der Religionsunterricht vorwiegend geschichtlichen Charakter. Gesonderte Behandlung des lehrhaften Stoffes, sei es nach dem Katechismus oder einer andern mehr oder weniger systematischen Zusammenstellung ist zu mißbilligen, weil sie die Einheitlichkeit des Unterrichts gefährdet und abstrakter Gedankenbildung auf Kosten der Anschaulichkeit Vorschub leistet. (Es folgt eine Skizze des Unterrichtsganges, deren Ausarbeitung zu einem einheitlichen Religionslehrbuch in der Gegenwart wünschenswert erscheint.)

3. Am wenigsten bedarf es gegenwärtig für die Unterstufe der Einführung neuer Unterrichts-Gesichtspunkte. Das erste religiöse Verständnis ist den Kindern am leichtesten an einfachen biblischen Geschichten zu erschließen, deren Fassung dem Verlangen kleiner Kinder nach behaglicher Breite des Erzählertons entsprechen soll. Dem Charakter heiliger Weihe, der dem Religionsunterricht zukommt, würde es widersprechen, die biblischen Geschichten durch die deutschen Märchen zu ersetzen. Die Kinder sollen den Unterschied der beiden ebenso bestimmt empfinden, wie den Unterschied zwischen dem Unterricht in Religion und in Lesen oder Anschauung. Zu verwerfen ist auch die Ausschließung der alttestamentlichen Geschichten aus dem Stoff der Unterstufe. Die Patriarchen- und Josefs-Geschichten liegen dem Verständnis der letzteren besonders nah. Der erste Rang im Religionsunterricht der Kleinen gebührt aber den einfachsten Geschichten vom Leben Jesu (mit Einschluß der einfachsten seiner Gleichnisse).

4. Für den Religionsunterricht der Mittel- und Oberstufe gehört es zu den dringendsten Forderungen der Gegenwart, daß endlich mit Beseitigung des berüchtigten Systems der konzentrischen Kreise Ernst gemacht werde, wonach alljährlich der gesamte Unterrichtsstoff in einjährigen Kursen von neuem (durchschnittlich also sechsmal) durchgeackert wird. Selbst bei geistvoller Art des Unterrichts werden die Kinder doch des Stoffes schließlich überdrüssig. Der Stoff des Katechismus kann ihnen bei weniger anregender Behandlung nach dieser Methode geradezu verekelt und der lebensvolle Inhalt desselben zu abgedroschenem Formelkram herabgewürdigt werden. Auch die lobenswerte Rücksicht auf genügende Festlegung des Gedächtnisstoffes darf diesen Unfug nicht länger rechtfertigen. An der sicheren Einprägung

des Katechismustextes sowie der ausgewählten Gebete, Sprüche und Kernlieder und an der Aneignung der behandelten biblischen Geschichten zu freier Wiedergabe ist unbedingt festzuhalten. Zur Erreichung dieses Zieles ist in den Unterrichtsplan von vornherein die nötige Anzahl von Wiederholungsstunden in angemessenen Zwischenräumen aufzunehmen.

5. In der Mittelstufe biete man den Kindern nach einem biblischen Geschichtsbuch die ganze bunte Fülle der Geschichten des alten und neuen Testaments, soweit sie dem Verständnis von Schulkindern überhaupt zugänglich und zur Behandlung im Schulunterricht geeignet sind. Ausgeschlossen bleiben jedoch die eigentlichen Redestoffe. Als normal kann bei den drei Jahrgängen dieser Stufe nur ein dreijähriger Kursus gelten. Die Fülle der Geschichten ist ausreichend dazu. Ein einjähriger Kursus ist unbedingt zu verwerfen. Jeder Jahreskurs erstrecke sich über das ganze Gebiet der Bibel. Systematische Gruppierung ist überflüssig. Da besondere Katechismusstunden nicht anzusetzen sind, so wird die zur Verfügung stehende Stundenzahl eine genügend gründliche Behandlung der Geschichten ermöglichen. Jetzt ist der biblische Wortlaut der Erzählung möglichst beizubehalten, sklavisches Binden an denselben jedoch zu vermeiden. Die Kinder sollen das Klassische der Bibelsprache empfinden und zugleich in die freie evangelische Stellung zum Schriftbuchstaben praktisch eingeführt werden.

6. Der Religionsunterricht der Oberstufe gestalte sich zum Bibelunterricht. Statt der Bibel selbst, deren Benutzung unter kirchlichem Gesichtspunkt empfehlenswert und pädagogisch nicht so bedenklich ist, wie es vielen erscheint, kann auch ein biblisches Lesebuch oder eine geeignete Schulbibel zu Grunde gelegt werden. Jetzt trete die Fülle der Einzelgeschichten hinter dem Zusammenhang größerer Geschichtsgruppen und der Entwicklung der Heilsgeschichte zurück. Der Zusammenhang eines Ganzen trete auch in den Lebensbildern der biblischen Personen hervor, auf deren lebensvolle Zeichnung besonderer Wert zu legen ist. Zum Verständnis der letzteren sind jetzt auch längere Redestücke und Briefabschnitte aus den Reden der Propheten und Jesu und den Briefen Pauli heranzuziehen. Die Behandlung des Katechismus, aus dem die Erklärungen Luthers den Kindern bisher noch fern geblieben sind, schließe sich hier an geeigneten Stellen an. Die Einrichtung eines dreijährigen

Unterrichtskursus ist auf der Oberstufe noch unentbehrlicher als auf der Mittelstufe.

7. Für den ersten Jahreskursus der Oberstufe empfehle ich die Behandlung des alten Testaments. Die Patriarchengeschichten mögen jetzt zurücktreten. Die älteste Volks- und Religionsgeschichte Israels werde bis zu weiterer Klärung der darauf bezüglichen Fragen mit möglichster Zurückhaltung behandelt. Immerhin kann die Darstellung Mosis als des Begründers der religiösen Volkseinheit Israels für genügend gesichert gelten und ist als Grundlage auch für eine kurze Darstellung der nachfolgenden Entwicklung unentbehrlich. Eingehend ist dann die Individualität und Wirksamkeit der wichtigsten Propheten unter Zugrundelegung der Hauptabschnitte der betreffenden prophetischen Bücher zu behandeln. Die messianische Weissagung ist besonders hervorzuheben. Dabei vermeide man die herkömmliche Vereinzelung der prophetischen Sprüche und suche die religiöse Zukunftshoffnung Israels in ihrer Gesamtrichtung aufzufassen. Das Verständnis ist stets vom Boden der Zeitgeschichte aus zu vermitteln. Der Ausblick auf die Erfüllung in Christo darf nicht fehlen, doch ist auch der Abstand der Weissagung (in ihrer äußeren Fassung) von der Erfüllung kenntlich zu machen. Zur Veranschaulichung der alttestamentlichen Frömmigkeit sind neben den prophetischen Schriften (auch 1. Mos. 1 und 3 sind hier heranzuziehen) besonders die Psalmen eingehend zu benutzen. Aus dem Katechismusstoff ist hier vor allem der Beschluß der zehn Gebote mit seiner Erklärung einzuprägen. Die Gebote selbst mögen mit 2. Mos. 20 verglichen und vorläufig kurz behandelt werden (weiteres darüber im zweiten Jahreskurs). Die Behandlung des ersten Artikels schließe sich an 1. Mos. 1 und verwandte Psalmen (8, 104) an.

8. Im zweiten Jahreskursus der Oberstufe folge die Geschichte Jesu nach den Evangelien. Jetzt ist die Lehrtätigkeit Jesu eingehend darzustellen. Den wichtigsten Stoff dazu liefert die Bergpredigt nebst den Gleichnissen Jesu. Auch aus Johannes ist das Schönste auszuwählen (Joh. 3; ein Auszug aus Joh. 14—17 usw.). Bei der Bergpredigt ist Luthers Erklärung der zehn Gebote durchzunehmen, um an ihr das Wesen evangelischer Sittlichkeit dem Verständnis der Kinder zu erschließen. Im Mittelpunkt des Unterrichts stehe übrigens nicht die Lehre sondern die Person Jesu. Seine äußere Lebensgeschichte, seine Wirksam-

keit und sein Lebensabschluß ist als Spiegel seiner Person vorzustellen, um zum tieferen Verständnis seiner Gesinnung, seines Lebenswerkes und des Geheimnisses seiner Person anzuleiten. Dabei ist der Inhalt des zweiten Artikels nebst Erklärung zu übermitteln; auch das wichtigste der beiden letzten Hauptstücke kann hier angeschlossen werden. Den Inhalt des dritten Hauptstückes verknüpfe man mit der Darstellung des Gebetslebens Jesu. Die Katechismusstücke sind auf die Lebensverhältnisse der Kinder anzuwenden, dogmatische und ethische Theorien dagegen möglichst fernzuhalten. Unerläßlich ist es, die Kinder auf die Verschiedenheit und Eigentümlichkeit der evangelischen Berichte aufmerksam zu machen und sie dadurch für das Verständnis der evangelischen Schriftauffassung vorzubereiten.

9. Der dritte Jahreskursus behandle die Gründung, Ausbreitung und weitere Geschichte der christlichen Kirche. Aus dem Katechismus ist hier die Behandlung des dritten Glaubensartikels anzuschließen. Den Stoff des ersten Halbjahres liefern die Apostelgeschichte nebst den apostolischen Briefen. Aus den letzteren ist ein ausführliches Lebens- und Charakterbild des Apostels Paulus zu entwickeln. Das zweite Halbjahr gehöre der Kirchengeschichte. Neben dem Bilde des Urchristentums und den wichtigsten Lebensbildern aus der alten Kirche und dem Mittelalter müssen die Kinder vor allem einen Einblick in die Reformationsgeschichte, ihren äußeren Gang und ihre treibenden Kräfte erhalten. Hier ist auch der Ort zur inneren Aneignung des »Ohne eigne Vernunft und Kraft, allein aus Gnaden«, des evangelischen Rechtfertigungs- und Schriftprinzips. Das Notwendigste aus der Konfessionskunde ist anzuschließen. Der Ausblick auf die kirchlichen Zustände der Gegenwart und ein kurzer Überblick über die bedeutsame Entwicklung der neueren Heidenmission darf nicht fehlen.

10. Die zusammenhängende Darstellung der Katechismuslehre ist nicht Sache der Schule sondern des kirchlichen Konfirmandenunterrichts. Die Verlegung desselben in ein gereifteres Alter, welche wie die Einführung der allgemeinen Fortbildungsschule in der Regel als unerreichbares Ideal betrachtet zu werden pflegt, ist gleichwohl mit der letzteren ernstlich zu erstreben.[1])

[1]) Vergl. Seite 16, B, 1.

III

Leitsätze zur Reform des Religionsunterrichts in unseren Schulen[1])

Grundlinien eines neuen Lehrplans

Von

W. Rein in Jena

»Der Mensch muß viel Religion haben, da der gewöhnliche theologische Unterricht sie bisher noch nicht ganz auszurotten vermochte.« Jean Paul

A. Kritik des bisherigen Religionsunterrichts.

Der Religionsunterricht bleibt vielfach ohne Einfluß auf die geistige und sittliche Entwicklung unserer Jugend, weil er an schweren Mängeln leidet. Zu ihnen rechnen wir folgende:

1. Der Religionsunterricht bewegt sich in den Bahnen einer kirchlichen Dogmatik, die mit den religiösen Überzeugungen vieler unserer Familien nicht mehr übereinstimmt. Sie sind dem Neu-Protestantismus zugeneigt, der die wissenschaftlichen Errungenschaften der freien modernen Theologie in sich aufgenommen hat, während der Religionsunterricht in den Bahnen des alten kirchlichen Dogmenglaubens sich bewegt. Von diesem Zwiespalt muß der Religionsunterricht befreit werden, wenn er wirkungsvoll werden soll.

2. Auch der Lehrer befindet sich vielfach im Gegensatz zum vorgeschriebenen Kirchenglauben und kann deshalb nur mit innerem Widerstreben den Unterricht erteilen. Wo aber Überzeugung und Wärme des Herzens fehlen, kann man keine Wirkung auf das Gemüt der Jugend erwarten. Der

---

[1]) Siehe die »Stimmen zur Reform des Religionsunterrichts«. I. Heft. Preis 75 Pf. II. Heft. Preis 80 Pf. Langensalza, Verlag von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). Ferner die Aufsätze von Prof. Dr. Thrändorf in der Zeitschrift f. Phil. u. Päd. Ebenda.

Lehrer muß von diesem inneren Zwiespalt, der seine Hingabe und Freudigkeit lähmt, befreit werden, wenn sein Religionsunterricht wirksam werden soll.

3. Die Errungenschaften der Psychologie und Didaktik fanden ebenso wie die der theologischen Forschung auf den Religionsunterricht nur ausnahmsweise Anwendung. Er bewegt sich in alten, ausgefahrenen Gleisen. Dazu rechnen wir:

a) Die Anordnung des Lehrstoffes nach konzentrischen Kreisen;

b) Die Überfülle des Lehrstoffes (didaktischer Materialismus);

c) Die Verfrühung der Lehrstoffe (Verbalismus);

d) Die Verwendung des Katechismus im Schulunterricht;

e) Die allzugroße Stundenzahl;[1]

f) Die Herrschaft der »Kunstkatechese« im Unterricht;[2]

g) Die Vernachlässigung der Grundfrage: Wie weit ist Religion überhaupt lehrbar?[3]

B. Reform-Vorschläge:

I. Der Religionsunterricht der Schule werde durchaus auf geschichtlichen Boden gestellt.

II. Katechismusunterricht gehört nicht in den Lehrplan der Schule, weder auf den unteren noch auf den oberen Stufen. Er ist allein Sache der Kirche.

III. Es kommt weder auf die Masse des Stoffes, die dargeboten, noch auf die Anzahl der Stunden, in denen Religionsunterricht erteilt wird, an. Wenig bedeutet hier viel; in dem zu viel liegt die größte Gefahr für die religiöse Erziehung.[4]

IV. Im Religionsunterricht der Erziehungsschule sollen keinerlei Prüfungen eingerichtet werden, am wenigsten im

---

[1]) »Sehr wichtig ist auf dem gegenwärtigen Punkt der geschichtlichen Entwicklung, daß in der Schule durch ein recht besonnenes Maßhalten mit dem Religionsunterricht die zarte Pflanze der jugendlichen Frömmigkeit in ihrer ersten Entwicklung mit wahrhaft religiöser Vorsicht geschont werde. Lauter recht innig fromme Lehrer und »recht wenig Religionsunterricht«, das ist nach dieser Seite hin die Aufgabe.« Rothe (Heidelberg)

[2]) Vergl. Prof. Dr. Thrändorf, Pädag. Studien. Dresden 1881.

[3]) Vergl. W. Rein, Religion und Schule. München, Lehmann.

[4]) Vergl. die Ausführungen Herbarts zum Religionsunterricht in seiner Abhandlung: Bemerkungen über einen pädag. Aufsatz 1814. (In der Herbartausgabe von Kehrbach, 3. Bd. XV. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann].)

Abiturienten-Examen. »Über Gesinnungen läßt sich nicht examinieren.« (Herbart.[1])

V. Richtet man den Religionsunterricht nach diesen Grundsätzen ein, so wird der Zwiespalt zwischen Haus und Schule gehoben und der Widerwille des Lehrers in Freudigkeit verwandelt, weil sowohl der Familie wie dem Lehrer freier Spielraum für die Pflege des religiösen Interesses der Jugend gegeben und der Zwang einer vorgeschriebenen Gläubigkeit aufgehoben wird.

VI. Einige Bestimmungen für die Neugestaltung des Lehrplans:

1. Der religiöse Lehrstoff für die Schule wird von der biblischen Geschichte alten und neuen Testaments, von Quellenstücken aus der Kirchen- und Religionsgeschichte, sowie von der religiösen Poesie gebildet.

2. Für die biblische Geschichte sind folgende Forderungen zu beachten:

a) Es kommt gar nichts darauf an, daß das Kind sehr frühzeitig, vom ersten Schuljahr ab, in biblischer Geschichte unterrichtet wird, sondern darauf, daß es fähig ist, diese Erzählungen zu erfassen und sie lieb zu gewinnen. Jede Verfrühung des Lehrstoffes ist eine Qual für den Schüler wie für den Lehrer, und nur zu sehr geeignet, Abneigung und Überdruß nach sich zu ziehen.

b) Man lasse die ersten vier Schuljahre frei von biblischer Geschichte und übe keinen Zwang aus, wo es gilt, die ersten Grundlagen für die religiöse Entwicklung zu legen.[2])

c) Man breche mit der hergebrachten Anordnung nach »konzentrischen Kreisen«, weil sie das Interesse töten und auf gedächtnismäßiges Wissen dringen, das für tiefere religiöse Bildung wenig Wert hat.

d) Dafür verfolge man den historisch-genetischen Gang, der sich an die organisch-genetische Entwicklung der Kindes-

---

[1]) »Sittlichkeit und Religion sind Gesinnungen; sie sind nicht Kenntnis einer Reihe von Lehrsätzen, nicht Routine in der Praxis nach einem Kodex — sondern Gemütsverfassungen.«

[2]) Das Schulleben, die gesamte Atmosphäre der Schule mit ihren Andachten und ihrem Weihnachtsfest wird einen vollgültigen Ersatz bieten. Auch steht nichts im Wege, daß biblische Geschichten in der Familie in erbaulicher Weise erzählt werden, etwa in der Weise, wie Zurhellen es tut. (Sammlung von Prof. Weinel, Lebensfragen. 15. Bd. Tübingen 1906.) Nur kein Unterricht in schulmäßiger Weise in den unteren Klassen!

seele anschmiegt, Erkenntnis und Teilnahme des Gemüts miteinander verschmelzend.

e) Der historisch-genetische Gang biete eine gute Auswahl von Erzählungen alten und neuen Testaments, sodann eine gruppenweise geordnete Zusammenstellung geeigneter Quellenstücke aus der Kirchengeschichte in aufsteigender Reihe bis zur Gegenwart, verschlungen mit den Perlen der religiösen Poesie.

VII. Einige Bestimmungen für das Lehrverfahren:

1. Es gilt, religiöses Interesse zu wecken und zu pflegen und das Gemüt des Zöglings zu erwärmen. Vor dem Zwang des »Auswendiglernens« muß der Lehrer sich hüten.

2. In gegliederten Schulen übergebe man den religionsgeschichtlichen Unterricht denjenigen Lehrern oder Lehrerinnen, die in die religiösen Stoffe sich am tiefsten eingearbeitet haben und auf Grund lebendiger Überzeugung ihre ganze Seele in den Unterricht legen können. Kein Lehrer soll genötigt werden, Religionsunterricht zu erteilen, so wenig wie ein Kind zu diesem Unterricht gezwungen werden darf.

3. Den heranwachsenden Schüler soll der Lehrer in die verschiedenen religiösen Richtungen einführen und namentlich den Auffassungsweisen des Lebens und der Lehre Jesu in Verbindung mit den geistigen Strömungen der Zeit nachgehen lehren.

4. Der Lehrer selbst habe als charaktervolle Perönlichkeit einen festen Standpunkt, hüte sich aber, seine Schüler auf diesen festlegen zu wollen.

5. Eine abgesonderte Glaubens- und Sittenlehre fällt fort. Die Schüler haben neben dem neuen Testament nur ein Buch in der Hand: das religionsgeschichtliche Quellenbuch, einschließlich die religiöse Poesie.

6. Die an die Lektüre der Quellenstücke sich anschließende Unterhaltung zwischen Lehrer und Schüler hat den Zweck, die führenden Kerngedanken klar herauszuarbeiten, unter Anknüpfung an die Erfahrungen der Zöglinge; den Zusammenhang in der Entwicklung der religiösen Anschauungen und Strömungen herzustellen und sie selbst auf das innere Leben der Zöglinge zurückzubeziehen. Wenn dabei auch ein positives Wissen um die Dinge herausspringt, so ist die Hauptsache doch darauf gerichtet, Ehrfurcht vor jeder religiösen Überzeugung, wenn sie nur wahrhaft ist, zu pflegen. Verbindet sich damit das tiefer gehende Interesse im Zögling, sich selbst eine religiöse Weltanschauung zu erarbeiten auf Grund der durch den Unterricht gelieferten Bausteine, so ist das höchste Ziel des Religionsunterrichts in der Schule erreicht, die

es auf Persönlichkeitsentwicklung absieht. Das weitere mag sie dem Leben und den religiösen Gemeinschaften überlassen.[1])

VIII. Zum Schluß sei folgender Lehrplan-Entwurf vorgelegt:

A. Grundschule 1.—4. Schuljahr

Vorbemerkung. An Stelle der biblischen Geschichten werden nachstehend vaterländische Erzählungstoffe vorgeschlagen, die das Kind heimatlich anmuten und wegen ihrer psychologischen Nähe vorzüglich geeignet sind, auf die fremdartigen biblischen Geschichten vorzubereiten.

Vorbereitender vierjähriger Kursus:

<table>
<tr><td>1. Schuljahr</td><td>Auswahl deutscher Volksmärchen
S. »Das erste Schuljahr«
8. Aufl.
Leipzig, H. Bredt</td><td>Text im ersten Lesebuch
6. Aufl.
Leipzig, H. Bredt</td><td rowspan="4">Heimatkunde, Heimatliebe</td></tr>
<tr><td>2. Schuljahr</td><td>Robinson-Erzählung
S. »Das zweite Schuljahr«
5. Aufl.
Leipzig, H. Bredt</td><td>Text im ersten Lesebuch
6. Aufl.
Leipzig, H. Bredt</td></tr>
<tr><td>3. Schuljahr</td><td>Thüringer Sagen
S. »Das dritte Schuljahr«
4. Aufl.
Leipzig, H. Bredt</td><td>Text im Lesebuch Thüringer Sagen
5. Aufl.
Leipzig, H. Bredt</td></tr>
<tr><td>4. Schuljahr</td><td>Nibelungen, Gudrun
S. »Das vierte Schuljahr«
3. Aufl.
Leipzig, H. Bredt</td><td>Text im »Nibelungen-Lesebuch«
3. Aufl.
Leipzig, H. Bredt</td></tr>
</table>

[1]) »Der Religionsunterricht könnte in unserer Zeit der abstrakten Jugendvorbildung die allersegensreichste Mission haben, wenn er, statt selber abstrakt-lehrhaft zu wirken, die Jugend anleitete, mehr von der konkreten Selbsterkenntnis und Lebensbeobachtung auszugehen und darauf ihre Lebensanschauung aufzubauen; dies war schon das eigentliche Ziel aller Gespräche des Sokrates, und es ist der einzige Boden, auf dem wirkliche Charakterbildung stehen kann.«

Dr. Fr. W. Foerster in Spanuths Monatsblättern für den ev. Religionsunterricht. 2. Heft 1908. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.

B. Lehrplan des Religionsunterrichts vom 5.—12. Schuljahr

A. Lehrplan für die **Volksschule** vom 5.—8. Schuljahr[1])

5. Schuljahr: Religionsgeschichte Israels: Patriarchen, Moses, Könige.

6. Schuljahr: Prophetismus. Leben Jesu.

7. Schuljahr: Leben Jesu. Urapostel.

8. Schuljahr: Paulus. Kirchengeschichtliche Quellenstücke bis zur Reformation.

B. Lehrplan für **höhere Schulen** vom 9.—12. Schuljahr

1. In der Fortbildungsschule bilde Luther und die nachreformatorische Zeit bis zur Gegenwart den Gegenstand des Geschichtsunterrichts. Hierbei sollen innerhalb der Bürgerkunde vor allem die christlich-sozialen Bestrebungen eingehende Berücksichtigung finden. Am Schluß der Fortbildungsschule stehe die Konfirmation, nicht wie bisher am Schluß der Volkschule.

2. In den höheren Erziehungsschulen werde folgender Lehrplan verfolgt:

9. Schulj.:
10. „
11. „
12. „

Auswahl aus Luthers Schriften; sodann Kirchengeschichtliches Lesebuch, 2. Aufl., von Prof. Thrändorf (Dresden, Schambach): Spener, Francke, Penn, die Salzburger, Zinzendorf, Wesley, Reimarus, Lessing, Friedrich der Große, Aufhebung des Jesuitenordens, Rousseau, Holbach, Robespierre, Gründung der englischen Missionssozietät, Schleiermacher, Wiederherstellung des Jesuitenordens, Union, Falk, Wichern, Amalie Sieveking, der Gustav-Adolf-Verein, das Vatikanische Konzil, die Erneuerung der Philosophie des Thomas von Aquino, Werner, die Christlichsozialen in England, soziale Erlasse der deutschen Kaiser. (Vergl. hierzu die Ausführungen Thrändorfs in den Jahrbüchern des Vereins f. wissenschaftl. Pädagogik. 20.—36. Band. Dresden, Schambach.)

---

[1]) Dieser Lehrplan ist gedacht für die echte Simultanschule, d. h. für einen gemeinsamen biblischen Unterricht kathol. und evang. Kinder, ähnlich, wie er im Herzogtum Nassau von 1817 bis 1845 bestanden hat.

Schlußwort

Man glaube nicht, durch Flickwerk im einzelnen die Schäden des bestehenden Religionsunterrichts heilen zu können. Hier kann nur eine gründliche Reform helfen, die freie Bahn schafft. Wir bedürfen von Grund aus neuer Wege.

Der evangelische Religionsunterricht in unseren Schulen ist zwar eng verknüpft mit unserer evangelischen Kirche, aber nicht so eng, daß nicht die Schule in der Pflege des religiösen Lebens der Jugend durchaus eigene Wege wandeln dürfe. Die Aufsicht über den Religionsunterricht der Schule durch die Kirche ist eine unevangelische Einrichtung, die nach dem Vorgang des Herzogtums Meiningen überall zu beseitigen ist. Der evangelische Lehrer hat auf Grund der Lehre vom allgemeinen Priestertum genau dasselbe Recht, den Lehrplan des Religionsunterrichts der Schule selbständig zu bestimmen, wie der evangelische Geistliche die Freiheit besitzt, seinen Konfirmanden-Unterricht selbständig zu behandeln.[1])

Wer aber fürchtet, daß bei dieser Teilung beide Stücke auseinanderfallen würden, vertraut dem Zwange papierner Vorschriften mehr, als dem Geiste evangelischer Wahrheit und Freiheit.[2])

---

[1]) Vergl. No. 4 dieses Heftes, Seite 18 ff.

[2]) Vergl. W. Rein, Religion u. Schule. Beiträge zur Weiterentwicklung der christlichen Religion. München, Lehmann, 1905. — Ferner das Religionswerk von Direktor Dr. Reukauf und Professor Heyn. 10 Bände. Leipzig, Wunderlich; die Arbeiten von Professor Thrändorf und Dr. Meltzer, Dresden, Schambach; und Leipzig, Bredt.

IV

Pfarrer Traub-Dortmund zur Frage der Reform des Religions-Unterrichts[1])

Meine Stellung zu der Frage des Religionsunterrichts in der Schule ist noch keine sichere. Nicht deshalb, weil ich nicht schon mancherlei über diese Sache gelesen und durchgearbeitet hätte, sondern weil die Fragen von verschiedenen Gesichtspunkten aus mit elementarer Gewalt auf uns eindringen und es tatsächlich nicht leicht ist, sich über die etwaigen Folgen einschneidender Änderungen auch nur ein annähernd richtiges Bild zu machen. Psychologisch verstehe ich die über die Kulturländer hineilende Bewegung mit ihrer Losung: Der Religionsunterricht soll aus der Schule entfernt werden. Doch halte ich sie nicht für richtig. Sie wendet sich eigentlich nur gegen den kirchlichen Religionsunterricht.

Hier möchte ich einsetzen. Die künftige Entwicklung, die wir zu unterstützen haben, scheint mir in der Richtung zu liegen, daß **der Staat den Schutz des Religionsunterrichts in der Schule übernimmt, aber nicht die Kirche.**

---

[1]) Die nachfolgenden Ausführungen hat Herr Pfarrer Traub auf der Hauptversammlung der Freunde evangelischer Freiheit von Rheinland und Westfalen in Köln am 24. Februar d. J. gegeben. Sie sind deshalb so beachtenswert, weil hier ein Pfarrer der landläufigen Ansicht der Pfarrvereine und Kirchenregierungen scharf entgegentritt, daß die Pflege des Religionsunterrichts in der Schule eine Domäne der Kirche, nicht des Staates sei. In dem neuesten Schulgesetz des Herzogtums Meiningen übernimmt bekanntlich der Staat unter Ausschluß der Kirchenregierung den Religionsunterricht der Schule. Man darf darauf gespannt sein, wie sich in dem Thüringer Kleinstaat die Schulregierung dieser Aufgabe entledigen wird.

W. Rein

Ich verstehe nie, von welchen staatlichen Gesichtspunkten aus der heutige Staat seine Schule da und dort direkt kirchlichen Anstalten und Einrichtungen unterstellt. Wie kommt der Staat dazu, innerhalb seiner staatlichen Volksschule die Kinder zum Besuch der katholischen Messe oder des evangelischen Konfirmandenunterrichts anzuhalten? Woher nimmt der Staat das Recht, Lehrer zu zwingen, bei kirchlichen Visitationen die Schüler zu überwachen oder in wöchentlichen »Christenlehren« in der Kirche mitzuwirken? Oder ich möchte genauer sagen: auf welche sittlichen Vorrechte verzichtet in solchem Augenblick der Staat, wo er sich nur als Diener der Kirche erweist. Der Staat muß sich wieder grundsätzlich auf seine sittliche Hoheit besinnen.

Wir sind wohl alle darin einverstanden, daß er sich nicht zum Büttel der katholischen Kirche erniedrigen darf. Ebensowenig darf er es gegenüber der evangelischen Kirche, will er gerade der Religion dienen. Wir möchten den Gedanken verfolgen, daß der Staat die Pflege echter Religion nicht aus dem Rahmen seiner Erziehung herausnehmen darf; denn die Religion wird stets in ihrer gestaltenden Kraft einer Weltanschauung einen dauernden und auch unentbehrlichen Reiz auf die sittliche Bildung des Lebens ausüben. Jedenfalls liegt in der Geschichte der Religionen eine solche Fülle nicht nur kultischer, sondern wahrer Frömmigkeit, daß die Welt verarmen würde, wenn sie auf solche starke Empfindungen verzichten lehrte. Will aber der Staat dieses innerste Gut religiösen Lebens klar und eindringlich zum Ausdruck bringen, dann muß er selbst zunächst versuchen, dieses Gut zu pflegen. Die einzelnen Kirchen, d. h. die verschiedenen Kultgenossenschaften behalten selbstverständlich das uneingeschränkte Recht, ihren speziellen Religionsunterricht ihrerseits den Kindern zu geben, die von selbst oder auf Wunsch der Eltern einen solchen genießen wollen. Aber der Staat vergibt sich etwas, wenn er in seinem »ersten« Lehrfach nur die Kirchen schalten und walten und nicht selbst Herr bleiben will.

Daß ich mit dieser grundsätzlichen Auslieferung des Religionsunterrichts an den Staat — wir brauchen ja schon das Wort: Religions-, nicht Kirchenunterricht — keiner Auffassung das Wort rede, die die Religion nur als »Schutzmittel für das Volk« und in letztem Sinn als angenehmes Polizeimittel mißbrauchen wollte, dagegen brauche ich mich nicht zu verteidigen. Weder der Staat, noch auch, was

manchmal freilich vergessen wird, die Kirche soll und darf die Religion mißbrauchen, um über das Volk zu herrschen, oder es in einer bestimmten sozialen Ordnung festzuhalten.

Ich erwarte von einer solchen grundsätzlichen staatlichen Übernahme des Religionsunterrichts unter Ausschluß des kirchlichen Einflusses eine gesunde Entwicklung des religiösen Lebens im Volk selbst. Einmal würden die kirchlichen Lehren im Strom der Geschichte und ihrer Entwicklung geworden aufgezeigt werden. Dadurch würden sie an geschichtlicher Farbe und Wahrheit gewinnen und doch nicht mit dem dogmatischen Schwergewicht einer zur Seligkeit unentbehrlichen, also auch die Andersgläubigen verdammenden Lehre belastet werden. Die weite und tiefe Geschichte der Religionen würde an dem Kind vorüberrauschen. Es würde einen Einblick in die Mannigfaltigkeit des gottsuchenden Menschenlebens erhalten.[1]) Der erwachsene Mensch brauchte nachher dem Staat nicht mehr den Vorwurf zu machen: warum hast du mir das in der Schule denn nicht alles gesagt und warum mußte ich es erst in Zeitungen und Vereinen hören? Der Lehrer brauchte nicht mehr in Gewissensnöte zu kommen und könnte seinem eigenen religiösen Bedürfnis, das doch heute noch die Mehrzahl unserer deutschen Lehrerschaft auszeichnet, fröhlich und gewissenhaft Genüge tun.[2])

Freilich jeder klerikale Gesichtspunkt würde fallen. Aber wer heute den Ultramontanismus bekämpfen will, der muß es nicht mehr mit den Mitteln der Polizei und der Gewalt tun; er muß es tun mit den Mitteln der geistigen Vorherrschaft. Wer sich und seine Kinder klerikal erzogen wissen will, in katholischem oder evangelischem Lager, der mag es immerhin tun. Nur soll der Staat nicht dazu gezwungen werden, die Religion auszuliefern an bestimmte klerikale Einrichtungen und Anstalten.

Eben deshalb möchte ich den Religionsunterricht nicht der Kirche, sondern dem Staat und seiner Inspektion unterstellt wissen. Ist das für uns Pfarrer eine Degradierung? Ich meine wahrhaftig nicht. Es fehlt der kirchlich abgeschlossenen Lehre immer das Vorwärtstreibende: das ist die Konkurrenz in geistiger Beziehung. Solche Konkurrenz ist vorhanden,

---

[1]) Siehe Seite 14, 3 und 6.

[2]) Siehe Seite 11, 2 u. 13, V.

sobald der staatliche Religionsunterricht der **nur und wesentlich geschichtlicher** sein kann, uns zwingt, sich mit ihm auseinanderzusetzen und nun innerhalb dieses großen Kulturrahmens unserer eigenen religiösen Überzeugung ihre Stelle zu geben und ihr Recht zu erweisen. Das ist nicht einfach, vielleicht sogar schwer. Aber Überzeugungen schaffen soll auch das Allerschwerste sein! In das Kind kommt kein Zwiespalt hinein, sobald es in der Schule den weiten Ausblick in die große Geschichte der Religionen genießt, in dem kirchlichen Unterricht sich um einzelne bestimmte Haltepunkte sammelt. Jedenfalls wird dieser Zwiespalt gering sein gegenüber dem Zwiespalt, in welchen sich das heute in der Schule mit orthodoxem Religionsunterricht genährte Kind nachher mitten drin im heutigen Kulturleben mit seinen geschichtlichen Ergebnissen versetzt findet.

Zum Schluß eine Frage: Warum ist zugegebenermaßen der katholischen Kirche kein Kampf so wichtig, als der um die Schule? Gibt das nicht zu denken? Die Macht jeden Klerikalismus kann nur dadurch gebrochen werden, daß der Staat sich auf seine sittliche Würde besinnt! Dazu braucht er allerdings vorurteilslose, tiefe Schulung seiner eigenen Lehrkräfte im Ministerium und Schulkollegium ebenso gut, wie im Lehrerstand. Dazu braucht er die Freiheit großer Gedanken und wissenschaftlicher Forschung. Aber er wird nie erstarken, wenn er die Kirchen die Herrschaft über das Größte behalten läßt.

Das alles sind Zukunftsgedanken. Aber das Ideal bleibt doch gut und erstrebenswert mit aller Macht: Ein Volk, eine Schule! Der Staat gewinnt dabei; noch mehr aber die Religion. Unser Interesse gilt hier der Religion.

Würden wir einen Schaden für sie erwarten, hätten wir nichts gesagt. Aber, soweit wir im Augenblick erkennen, ist dies der einzige Weg, um der wahren Religion wieder zu Kraft und Leben zu helfen. Wir mögen irren; aber das Eine soll man uns nicht vorwerfen, daß wir die Religion schädigen wollen. Der Klerikalismus ist ihr Totfeind bei den Katholiken, wie bei den Protestanten. Wer ihn bekämpft, hilft ihr zum Sieg. —

Inhalt des ersten Heftes der »Stimmen«

I. D. *H. Bassermann*, Prof. a. d. Universität Heidelberg, Thesen über den evangelischen Religionsunterricht.

II. D. *D. Pfleiderer*, Prof. a. d. Universität Berlin, Thesen über den Religionsunterricht in der Schule.

III. Dr. *Luther*, Pfarrer in Charlottenburg, Thesen zur Reform des Religionsunterrichts.

IV. Dr. *A. Reukauf*, Direktor der städt. Schulen in Coburg, Über Reform des Religionsunterrichts.

V. *P. Zillig*, Volksschullehrer in Würzburg, Einige Forderungen für den Religionsunterricht in der katholischen Volksschule.

VI. *Jakob Beyhl*, Volksschullehrer in Würzburg, Thesen zur Reform des Religionsunterrichts in der Volksschule.

VII. Prof. Dr. *O. Henke*, Gymnasialdirektor in Bremen, Thesen über den evangelischen Religionsunterricht im Gymnasium.

VIII. *G. Boehmel*, Oberpfarrer in Berka a. W., Thesen zur Reform des Religionsunterrichts.

IX. Dr. *H. Holtzmann*, Prof. an der Universität zu Straßburg i/E., Thesen über den Religionsunterricht in der Volksschule.

X. *Lulu Devrient*-Gernsbach i. Murgtal, Leitsätze zur Reform des Religionsunterrichts.

XI. *R. Rißmann*, Rektor in Berlin, Herausgeber der »Deutschen Schule«, Zum Religionsunterricht.

XII. *L. Meyer*, Katechet in München, Zur Reform des evangelischen Religionsunterrichts in der Volksschule.

Inhalt des zweiten Heftes der »Stimmen«

I. Geh. Hofrat *Leutz*-Karlsruhe, Thesen für den Religionsunterricht.

II. Dr. *P. Natorp*, Prof. a. d. Universität Marburg, Leitsätze zum Religionsunterricht.

III. Dr. *F. Heuck*, Gymnasialoberlehrer in Berlin, Thesen über den Religionsunterricht an höheren Schulen.

IV. Dr. *H. Lietz*, Schloß Bieberstein, Lehrplan-Entwurf für den Religionsunterricht einer Ober-Realschule.

V. Dr. *K. Albrecht*, Professor in Oldenburg i. Gr., Ansichten und Forderungen in Bezug auf den ev. Religionsunterricht an höheren Schulen.

VI. *O. Wilhelm*, Pfarrer in Neckartenzlingen (Württemberg), Leitsätze über den Religionsunterricht in der Volksschule.

VII. *H. Stephan*, Lic. theol., Gymnasialoberlehrer in Leipzig, Leitsätze für eine wirksame Gestaltung des Religionsunterrichts an höheren Schulen.

VIII. Dr. *M. Hennig*, Gymnasialoberlehrer in Zwickau, Bemerkungen zur Religionspädagogik auf höheren Schulen.

IX. Dr. *Fr. Paulsen*, Prof. a. d. Universität Berlin, Zur Reform des Religionsunterrichts.

X. Dr. *Thrändorf*, Professor in Auerbach, Die religiöse Erziehung im Lehrer- und Lehrerinnenseminar.

XI. Dr. *G. von Rohden* in Düsseldorf, Sätze zum Religionsunterricht.

XII. Dr. *W. Rein*, Professor an der Universität Jena, Grundlinien zur Reform des Religionsunterrichts unserer Schulen.

Die vier humanen Sinne

Von

Dr. med. **Ernst Höhne,**
Stabsarzt in Göttingen.

Wer auf Charakter hält
lebe in sich. Seume.

Pädagogisches Magazin, Heft 336.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1908

»Das ist das Wesen des deutschen Geistes, daß er von innen baut.«
Richard Wagner.

Die wissenschaftliche Forschung am Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts steht unter dem Zeichen des Gesetzes der Entwicklung. Wenn dieses auch schon vor den naturwissenschaftlichen Betrachtungen, welche für alle Zeiten mit dem Namen Charles Darwins verknüpft sind, aufgefunden worden ist, so verdankt es ihnen doch vor allem die Tragweite seines Einflusses, den es auf das gesamte wissenschaftliche Leben alsbald auszuüben begann. Alle Zweige der Naturwissenschaft wurden binnen kurzem auf diesem Gesetz als Grundstein aufgebaut und nicht minder wurde es den Geisteswissenschaften[1]) zu eigen. Hatte doch Herbert Spencer das Entwicklungsgesetz als Hauptforderung für die Philosophie aufgestellt, es aus dem allmählichen Werden des gesamten Kultur- und Geisteslebens der Völker ableitend.

Durch diese Forschungsmethode wurde die physiologische Psychologie als Wissenschaft überhaupt erst geschaffen. Hier hatte seit Jahrhunderten der Spekulation Tür und Tor offen gestanden. Den Ergebnissen der jüngsten Gehirnforschung, die mit Hitzigs grundlegender Entdeckung der elektrischen Erregbarkeit der Bewegungszentren im Großhirn im Jahre 1870 anhebt, war es vorbehalten, die feste Grundlage zu schaffen, auf der diese Wissenschaft sich fortentwickelt hat. Gleichzeitig hatte die Entwicklungslehre der tierischen und menschlichen

[1]) Vgl. *Lamprecht*, Deutsche Geschichte. 8. Band, 1. S. 44.

Keime gelehrt, wie sich aus einfachen gleichmäßigen Zellenmassen durch Umgestaltung und Abschnürung einzelner Teile die verschiedenartigsten Organe bilden, als deren verwickeltstes das menschliche Gehirn dasteht.

In analoger Weise entsteht das Seelenleben, welches mit dem Erwachen des Bewußtseins in traumhaftem Dämmerungszustande anhebt, um im Laufe der Jahre zu der geklärten Gemütsstimmung und geistigen Reife fortzuschreiten, die das Merkmal des erwachsenen besonnenen Menschen ausmachen. Die Strecke, welche der Mensch durchläuft, um zu der höchsten Entwicklungsstufe seines Geistes zu gelangen, heißt sein Bildungsgang. Er hebt in der Schule an, in der die geistigen Fähigkeiten im allgemeinen geweckt werden, während er seinen Abschluß im Berufsleben erreicht, welches die Sonderkräfte des einzelnen durch entsprechende Aufgaben auslöst. So wird der Mensch zum Erzeugnis seiner ursprünglichen Anlagen, die er seiner Abstammung verdankt, und der äußeren Lebensbedingungen wirtschaftlicher und geistiger Art, welche auf jene erzieherisch und gestaltend einwirkten.

Der gesamte Inhalt unserer Geisteskultur ist ein Spiegelbild menschlichen Fühlens und Denkens. Die vielgestaltigen Erscheinungsarten des menschlichen Geisteswesens sucht nun die Psychologie in letzter Instanz auf seine Urelemente zurückzuführen. Das sind die Seelenvermögen: Fühlen, Wollen, Empfinden. Zu ihnen gesellt sich erst im Laufe fortschreitender Entwicklung als Geistestätigkeit im engeren und höheren Sinne[1]) das Denken, welches alsbald einen sichtenden und somit mehr oder minder beherrschenden Einfluß auf die drei ursprünglicheren Seelenvermögen auszuüben beginnt. Den Vortritt unter ihnen hat das Fühlen. Es gibt stets den ersten Anstoß zum Handeln, da ihm der Trieb zur Initiative vom eigen-

---

[1]) *Kern*, Das Wesen des menschlichen Seelen- und Geisteswesens. Berlin 1905.

sten Ich zuströmt. So sproßt aus dem Fühlen als »das im Augenblick prädominierende Gefühl«[1]) das zur Betätigung sich drängende Wollen hervor. Gleichzeitig steht in enger Berührung mit dem Fühlen das Empfinden, welches an die Tätigkeit der Sinnesorgane gebunden ist.

Die Sinne bringen die Außenwelt zur Erscheinung und schaffen damit die Bedingungen, auf denen vornehmlich die Bildung unserer Erfahrung mitberuht. So wird die Entwicklung der Intelligenz mit dem Entstehen der Sinnesorgane gewissermaßen angekündigt. Diese sind an die Oberfläche des Körpers gerückt und in der Haut, der Nase, Zunge, den Augen und Ohren gegeben. Ihnen entsprechen gleichsam als ihr inneres Gegenbild auf der Großhirnrinde bestimmte Bezirke: Fühl-, Riech-, Geschmack-, Seh-, Hörsphäre genannt. Zu diesen Sinneszentren im Gehirn werden durch die Sinnesnerven in Form einer Nervenwelle die Erregungen geleitet, welche von den Reizen der Außenwelt in den Aufnahmestellen der Sinnesorgane (Netzhaut im Auge, Cortisches Organ in der Gehörschnecke) zum Teil als chemische Vorgänge — Bildung des Sehpurpurs im Auge — verursacht werden. Damit ist zur Zeit der Endpunkt der naturwissenschaftlich erklärbaren Erscheinungen in der Sinneslehre erreicht, wenigstens soweit er allgemeine Anerkennung findet. Er bedeutet nichts Geringeres als die Wegscheide materialistischer und idealistischer Weltanschauung.

Denn jene Denkweise läßt nun, die eben erwähnte Kausalreihe fortsetzend, die Sinnesempfindungen derart entstehen, daß durch den physischen Nervenreiz die Hirnzellen der Sinneszentren in Tätigkeit versetzt werden. Diese Molekularschwingungen der Hirnatome erscheinen nun gleichzeitig dem betreffenden Ich als Empfindung. Eine Empfindung als solche entzieht sich natürlich jeglicher objektiven Beobachtung, weil sie eben nur eine ganz subjektive Erscheinung ist, die jeder nur vermöge seiner

---

[1]) *Gaupp*, Herbert Spencer. Biographie. Stuttgart.

inneren Erfahrung kennt. Es wird somit das nach außen als Bewegung aufzufassende physische Geschehen, von innen gesehen, zum psychischen Bilde der Empfindung. Physischer Vorgang und subjektive Empfindung sind demnach ein und dasselbe. Worin aber die eigentlichen Bedingungen liegen, welche die psychischen Begleiterscheinungen des physischen Nervenreizes zu Wege bringen: diese Fundamentalfrage bleibt nach wie vor ein Rätsel. Es strandet somit der Materialismus bei der Theorie des psychophysischen Parallelismus. Sie besagt, daß neben materiellen Vorgängen gleichzeitig seelische einhergehen. In diesem Endergebnis berühren sich Materialismus und Idealismus. Nur erkennt jener die pantheistische Forderung der Allbeseelung der Materie nicht an, sondern schreibt insbesondere die Entwicklung des Bewußtseins nur Wesen mit hoch entwickeltem zentralisiertem Nervensystem zu.

Wenn somit eine unüberbrückbare Kluft zwischen der stofflichen Bewegung der Nervensubstanz und dem Entstehen des Bewußtseinsakts selbst nach materialistischer Auffassung bestehen bleibt, so empfindet diese die Lücke des Unbegreiflichen doch schmerzlich. Die idealistische Richtung erblickt dagegen in dem Einsetzen der Empfindung einen gänzlich neuen, anders gearteten Vorgang, welcher, als seelisches immaterielles Geschehen dem Kausalzusammenhange biologischer Gesetze überhaupt nicht unterworfen, der bisherigen mechanischen Erklärungsweise von vornherein nicht zugänglich sei und daher unerklärbar bleibe.

Allein daß die Sinnesempfindung mit dem zugehörigen Sinnesfeld im Gehirn steht und fällt, diese Errungenschaft der Erfahrungswissenschaft wird von der medizinischen Forschung nicht mehr fallen gelassen werden auf Grund der gesetzmäßig eintretenden Sinnesstörungen bei Gehirnkrankheiten.[1]) Wird demnach das Sehzentrum und zwar das eigentliche Empfindungsfeld, an umschriebener Stelle

---

[1]) Als sachkundigsten Beurteiler vergleiche: *Hitzig*, Welt und Gehirn. Berlin 1905. S. 48.

jedes Hinterhauptslappens gelegen, durch einen Krankheitsvorgang zerstört, so wird der Ausfall der betroffenen Gehirnmasse mit dem Versagen der zugehörigen Sehempfindung beantwortet. Es tritt gekreuzte Halbblindheit ein, derart, daß die innere Hälfte des einen Gesichtsfeldes und die äußere des anderen Auges für den Sehakt ausscheidet. Erkrankt ein andermal die weitere Umgebung des Sehzentrums, welche die Erinnerungsfelder in sich birgt, dann entsteht der eigenartige Zustand der Seelenblindheit. Dabei findet zwar die Empfindung des Sehens statt, allein die begriffliche Deutung der Gesichtseindrücke, das Erkennen der gesehenen Gegenstände ist dem Erkrankten abhanden gekommen: »es fehlt das geistige Band«, weil die Erinnerungsbilder zerstört, die Gedächtniszeichen ausgelöscht waren.

Erscheinen somit die Sinnesempfindungen nach materialistischer Auffassung gebunden an die entsprechenden Sinnesfelder des Gehirns, so werden aus diesen anfänglichen Empfindungen bei weiterem Ausbau seelischen Lebens durch Hinzutreten geschulten Denkens Sinneswahrnehmungen. Denn aus den auf Grund der Anschauung gewonnenen Sinneseindrücken bilden wir uns vermöge des Denkens und der Sprache die Gegenstände der Außenwelt. So entsteht unsere Erkenntnis der Dinge und, darauf fußend, jede tiefere Erfahrung.

Mit dem Denken ist beim Menschen eine Eigenschaft aufgetaucht, für welche sich in der Tierseele nur Andeutungen und unvollkommene Vorstufen auffinden lassen. Ohne das Denken würden wir Menschen automatische Wesen bleiben, im Banne tierischer Gefühle und Triebe stehend. Erst unter der Mitwirkung dieser »geistigen« Fähigkeit des vom Sinnlichen abstrahierenden Denkens, das zugleich in der anderen Menschen mitteilbaren Sprache seinen beredten Ausdruck findet, werden Empfindungen und Vorstellungen zu Begriffen gestaltet und zu Urteilen geformt. Ursprünglich gehen zwar bei dieser Arbeit Sinnestätigkeit und Denkakt noch Hand in Hand. Denn

daß nun weiter das sinnige Spiel der Verknüpfung einzelner Vorstellungen zu ganzen Gedankenketten beginnen kann, bedarf es der Erinnerungsbilder, sofern diese durch Worte unserer Sprache vorgestellt werden.

Erinnerungsbilder von Empfindungen im allgemeinen werden durch Vermittelung der Sinne geschaffen und sind in Nervenzellen der Großhirnrinde abgelagert zu denken. Die entsprechenden Rindenfelder — Erinnerungszonen genannt[1]) — füllen die Lücken zwischen den eigentlichen Sinnessphären aus. Wenn nun auch das korrespondente materielle Geschehen für die Entstehung der Erinnerungsbilder gänzlich unbekannt ist, so ist doch dieser Vorgang »nicht als psychischer Prozeß, sondern lediglich als materielle Veränderung aufzufassen«.[2]) Er beruht auf der so wichtigen, durch Übung hervorgerufenen, allgemeinen Fähigkeit der Großhirnzellen, von erhaltenen Eindrücken stets eine Nachwirkung in Form einer »Vorstellung«[3]) als Gedächtnisspur zurückzubehalten. Das Entstehen der Wortbilder ist nun ursprünglich ebenfalls an die sinnliche Anschauung der jeweiligen Dinge gebunden, von denen gerade eine Vorstellung ins Bewußtsein treten soll. Erst durch die stete Wiederholung derselben Sinneseindrücke werden unter Ausschleifen der Nervenbahnen[4]) die Erinnerungsbilder in Gestalt von Worten geprägt, welche nun unbewußt — »latent« (*Ziehen*) — unter der Schwelle des Bewußtseins im Gedächtnis haften, um fortan auch ohne Sinnesreiz, allein durch die Fähigkeit des Denkens wachgerufen zu werden.

---

[1]) *Ziehen*, Das Gedächtnis. Festrede. Berlin 1908. S. 27.

[2]) *Ziehen* S. 28.

[3]) »Vorstellungen sind Erinnerungsbilder von Empfindungen.« *Verworn*, Die Fragen nach den Grenzen der Erkenntnis. Vortrag. Jena 1908. S. 9.

[4]) »Die Aufnahme einer neuen Vorstellung ins Gehirn muß eine gewisse Anstrengung sein, ein gewisser minimaler Schmerz. Die gewaltsame Bahnung des neuen Nervenreizes ist vielleicht die Entjungferung der Ganglienzelle.« *Mauthner*, Beiträge zu einer Kritik der Sprache, 1906, I. Bd., S. 150.

Es ist nun die große Frage, ob es auch für die Denkvorgänge materielle Grundlagen gibt ähnlich den zentralen Sinnesfeldern. Die irrenärztliche Gehirnforschung hat schon lange in dem Stirnhirn, welches beim Menschen einen höchst bedeutsamen Umfang gewinnt, Beziehungen zu den höchsten Geistestätigkeiten vermutet. Dieser Annahme »geistiger Zentren« haben entwicklungsgeschichtliche Untersuchungen eine weitere Stütze geliehen.

Es sind nämlich Nervenfasern derjenigen menschlichen Hirnteile, deren Tätigkeit nach jener Annahme grade für die Entfaltung der höchsten Geisteskräfte in Frage kommt, bei der Geburt des Kindes noch »unreif, gänzlich bar des Nervenmarkes«.[1]) Dieser Tatsache entspricht die andere, daß das Denken beim Neugeborenen noch geraume Zeit darniederliegt. Jenes Vermögen entsteht eben erst später, nachdem im Laufe fortschreitenden Wachstums sowohl die Nervenleitungen zwischen den zentralen Sinnesfeldern im Gehirn und sämtlichen äußeren Sinneswerkzeugen völlig entwickelt als auch die Verbindungen von Rindenfeld zu Rindenfeld fertig gestellt sind, welche die Sinnesflächen untereinander und diese zugleich mit den Denkzonen im Stirn- und Scheitellappen in Beziehung setzen. Alle diese unzähligen Verbindungswege, auf denen von dem gesamten Sinnesleben und dem persönlichsten Sein dem Gehirn ständig Kunde zufließt, müssen erst zusammenlaufen, um die materiellen Grundlagen für das Entstehen höchst entwickelten seelischen Lebens im geistigen Geschehen des Denkens zu schaffen. Wie aber dieses am letzten Schlusse zu stande kommt: der Einblick in die physikalischen Bedingungen ist ebenso verhüllt wie beim eigentlichen Entstehen des Bewußtseinsakts der Empfindung.

Das Gefühls- und Empfindungsleben wird seit altersher unter dem Sammelbegriff Gemüt zusammengefaßt. Dieses Wort erinnert einmal an Mut, der sich an das Wollen und Handeln wendet; zugleich gebraucht man

---

[1]) *Flechsig*, Gehirn und Seele. 2. Aufl. 1896. S. 23.

aber Gemüt in derselben Bedeutung wie Gefühl: »er hat kein Gemüt« sagt man vom gefühllosen Menschen, welcher der Anteilnahme an anderer Freud' und Leid bar ist. Dagegen wird alles vorwiegend durch das Denkvermögen beeinflußte seelische Geschehen dem Geist oder Intellekt zugeschrieben. Dem Entgegenstellen jener beiden, das ganze Seelenleben[1]) umfassenden Hauptbegriffe entsprechen die Ausdrücke Herz[2]) und Kopf, welche seit Platos Zeiten die Psychologie im Volksmunde beherrschen. »Er hat kein Herz« ist gleichbedeutend mit: er hat kein Gefühl. »Er hat das Herz auf dem rechten Fleck« sagt man von dem, der seinen Platz als Mann ausfüllt und weiß was er will. »Er hat den Kopf verloren« sagt aus: er denkt, er urteilt nicht mehr zweckentsprechend bei seinem Handeln. Der Gemüts- oder Herzensbildung steht die Geistes- oder Verstandesbildung gegenüber.[3]) Das Ideal des einen Beruf wählenden Jünglings ist eine Herz und Geist befriedigende Tätigkeit. In diesen Worten liegt ausgedrückt, daß der ganze Mensch in seinem Fühlen und Denken durch die seinen künftigen Lebensinhalt ausmachende Berufsarbeit zufrieden gestellt zu werden wünscht.

Die Wissenschaft, welche von den Gesetzen des Denkens handelt, heißt Logik. Ästhetik ist diejenige des Fühlens.

---

[1]) *Kern* s. o. bezeichnet mit Seele nur die drei Vermögen: Fühlen, Wollen, Empfinden, und stellt ihr im Geist das Denken gegenüber. Meines Erachtens versteht man unter Seele das Ganze, von dem der Geist nur ein Teil ist. Im Gegensatz von Geisteskranken im engeren Sinne, bei denen das Denken, insonderheit das logische Folgern und Schließen verwirrt ist, spricht man im Volke von Gemütskranken bei Hysterie und Melancholie. Hier liegt das Gefühls- und Willensvermögen vor allem darnieder (Hysterie = Labilität des Gemütslebens mit dadurch bedingten körperlichen Schwächezuständen), während die Urteilskraft wenigstens dem Laien gesund erscheint.

[2]) Herz bezeichnet demnach ein Blutumlaufs- und Seelenorgan ähnlich der doppelten Bedeutung von Fühlen, welches zugleich Sinnestätigkeit für die Tastempfindung und Seelenvermögen ist.

[3]) »Große Gedanken und ein reines Herz — das ist's, was wir uns von Gott erbitten sollten.« *Goethe*.

Zwar versteht man heute unter diesem Begriff nur einen Eindruck, der nicht schon durch jedes Wirken gefühlvoller Art hervorgerufen, vielmehr allein durch die schönen Künste ausgelöst wird. In der etymologischen Bedeutung des Wortes liegt diese Beschränkung aber nicht. Ursprünglich gehören in die Ästhetik hinein auch die übrigen seelischen Gefühle, welche das Gemüt kennt: außer dem ästhetischen Wohlbehagen das Gefühl des Glaubens und das Gefühl der Macht.

Es ergibt sich somit folgendes Schema:

Sinne		Seele			
Sehen	Hören	Fühlen	Wollen	Empfinden	Denken
Sinneszentren		Seelenzentren			
Sehsphäre	Hörsphäre	Herz			Kopf
Gesicht	Gehör	Gemüt			Geist
Optik	Akustik	Ästhetik			Logik

Die Sinnesnervenendigungen in den Sinnesorganen sind derart beschaffen, daß sie nur durch entsprechende Reize erregt werden können. Lichtätherwellen sind allein von den Reizen der Außenwelt fähig, das Auge in den Zustand des Sehens zu versetzen, wie Schallwellen das Ohr in den des Hörens. In ähnlicher Weise wird das Gemüt durch die Gefühls-, Willens- und Empfindungswelt, der Geist durch die Gedankenwelt erregt. Der Welt der Gefühle im umfassenden Sinne steht gegenüber die Welt der Gedanken. »Daher bedarf ein schönes Werk eines empfindenden Geistes, ein gedachtes Werk eines denkenden Geistes, um wirklich dazusein und zu leben« *(Schopenhauer)*, d. h. wenn es in der Seele des Lesers den gleichgearteten Zustand als Echo wecken soll, den der Künstler beim Schaffen des Werkes hineingelegt hat.

Die Aufnahme mit dem Gemüt ist unmittelbar anschaulicher Art. Fast gleichzeitig mit dem wirkenden Reize betritt auch schon die Gemütsäußerung die Schwelle des Bewußtseins: ein Gefühl oder eine gefühlsbetonte Empfindung. Nicht so jäh antwortet auf seinen Reiz der

Geist, welcher erkennender Art ist und Vorstellungen zu Urteilen verarbeitet. Wie beim Sehen ein Bild in die Erscheinung tritt, beim Hören ein Schall vernommen wird, also stellen Gefühle, Empfindungen und Urteile die analogen seelischen Gegenbilder dar für die Seelentätigkeiten einschließlich des Denkens.

Erblickt man in der Gefühls- und Gedankenwelt die entsprechenden Reize für Gemüt und Geist, so drängt sich von selbst die weitere Frage auf, wie sich die mannigfaltigen Erscheinungen unseres Daseins unter die einzelnen Seelenkräfte aufteilen, in welche sich Gemüt und Geist zerlegen. Entsprechend den drei ursprünglichen Seelenvermögen müßte das Gemüt dreifach besaitet sein: mit Gefühl, Wille und Empfindungsvermögen. Das letztere aber erweitert sich gar bald durch das Überwiegen des damit aufs engste verknüpften Denkvermögens zur Einbildungskraft: Phantasie genannt. In diesem Begriff ist bereits die geistige Vorherrschaft zum Ausdruck gebracht, während seine Wurzeln in den Sinnesempfindungen liegen. Aus den damit ursprünglich gegebenen Beziehungen zum Gemüt erklärt sich die eigenartige Zwitterstellung der Phantasie, welche am eindeutigsten aus den späteren Ausführungen über Kunst hervorgeht. So tritt an die Stelle des Empfindungsvermögens die die Sinnlichkeit einschließende und Gedächtniselemente miteinander verknüpfende Phantasie, welche sich nun dem Verstande angliedert. Damit wird jedes Seelenorgan zwiefach besaitet: Gefühl und Wille heißen die Saiten des Gemüts, Phantasie und Verstand sind diejenigen des Geistes.[1]) Diese vier Bestandteile der Seelen-

[1]) »In der germanischen Völkergruppe sind Verstand und Wille die vorherrschenden Charaktereigenschaften, weil der nordische Himmel grade der Ausbildung dieser seelischen Kräfte günstig ist. Bei den Romanen überwiegt die Phantasie, dieses üppige Schoßkind südlicher Himmelsstriche. Bei den Slaven endlich, wie bei allen östlichen Kulturen, ist das Gefühl der entscheidende Charakterzug. Diesem Zug schmiegen sich die drei Religionstypen geschmeidig an.« *Stein*, Der Sinn des Daseins. Tübingen 1904.

organe führen aber nicht ein scharf voneinander getrenntes Dasein, wie der Gesichtssinn z. B. gänzlich vom Gehör geschieden ist. Vielmehr spielt, entsprechend der höheren Entwicklungsstufe der Seelenvermögen gegenüber den Sinnestätigkeiten, bei der Tätigkeit des einen ein anderes, wenn auch vielfach ganz unbewußt, mit, wie vor allem Gefühl und Phantasie fast jeden seelischen Vorgang in höherem oder geringerem Grade begleiten. Dieses gegenseitige Ineinandergreifen der Seelentätigkeiten bedingt und ermöglicht allein die vielfachen Schattierungen und feinen Abstufungen, welche unser Seelenleben in so abwechselungsreichem Bilde darbietet.

Sucht man nun die Frage zu beantworten: gibt es für die vier großen Gebiete menschlicher Kultur- und Geistesarbeit — Religion, Geschichte, Kunst, Wissenschaft — gleichsam humane Sinne, für welche jene die entsprechenden Sinnesreize abgeben: so wird man das höchste Gefühl dem Glauben zusprechen, der das Wesen der Religion ausmacht. Der Wille gibt sich nach außen als Macht kund: das tut der Staat, wie es die Geschichte seit Jahrtausenden lehrt. Die Phantasie ist auf die Welt des Schönen abgestimmt, welche die Kunst begreift, und der nach Erkenntnis ringende Verstand findet in der Wissenschaft sein Arbeitsfeld. Mag aber immerhin der reinere Gemütsausfluß unstreitig das Gefühl sein, der wichtigere ist zunächst der Wille, welcher zugleich mit einer starken Wurzel im Geist und zwar in der dem Verstande zugeteilten Zone entspringt.[1]) Denn der Wille schafft die Grundlagen aller Voraussetzungen, welche für die Entwicklung eines höheren Seelenlebens unerläßliche

[1]) Im Willen überwiegt zwar unzweideutig der Gemütseinfluß. Aus ihm stammt die triebartige Ader aller Willenskraft. Sie hat nun aber der Verstand in der Art zu regeln, daß er die ursprünglich so blind aus dem Gemüt entsprungenen Regungen zügelt und in das richtige Geleise leitot. Das geschieht durch das Denken in Form zielbewußten Überlegens, das dabei durch leitende Zwecke bestimmt wird.

Vorbedingung sind: der Wille erzeugt unter Mitwirkung des Verstandes den Wirklichkeitssinn. Das ist die Gabe, Menschen und Dingen auf den Grund zu sehen und somit das im Augenblick Mögliche richtig zu erkennen und zur Ausführung zu bringen. Dadurch wird der Mensch zum Eigentumserwerb und zur Gründung des Staates befähigt. So wird der Wille zur ersten elementaren Triebkraft der menschlichen Seele. Denn jeder Mensch, der geboren ist, wird sich seines Ichs zuerst bewußt als zugehörig zu einer bestimmten Nation.

Das Hauptmotiv des Willens, der durch Mut gestählt wird, wurzelt im Ehrgeiz. »Dem Mutigen gehört die Welt«, sagt der deutsche Sprüchwortschatz. Dem Willen entströmt der Arbeitstrieb, jener lebendige Drang nach Tun und Wirken, welcher dem menschlichen Wesen unausrottbar in Fleisch und Blut eingeimpft ist und daher der menschliche Kardinaltrieb genannt werden dürfte. Denn dieser Trieb ist es, der das Selbstvertrauen weckt und dem Menschen die menschenwürdige freie soziale Existenz erkämpft. Die Völker haben stets diesem Triebe hohe allgemeine Anerkennung gezollt. *Carlyle* hat mit Recht vom Evangelium der Arbeit gesprochen, weil es Naturgesetz ist, daß jeder lebende Körper entartet, der nicht strebt die in ihm schlummernden Fähigkeiten zu entfalten, und dessen Organe verkümmern, wenn er sie nicht übt. Aus dem Arbeitstriebe entwickelt sich auf höherer Stufe das Pflichtgefühl, welches dem Menschen für das, was er an Erziehung und Ausbildung in der Jugend empfangen hat, Gegenleistungen im späteren Leben auferlegt. Die Pflicht macht den ins Leben Getretenen zu einem sozialen Wesen, von dem für sein Tun und Lassen Verantwortung gefordert wird. Dadurch allein wächst aber der innere Mensch. Denn wer seine Pflicht unverdrossen tut, so daß sie ihm zum Herzensbedürfnis wird, bei dem stellt sich bald ein das lohnende Gefühl treuer schlichter Pflichterfüllung, das mehr wert ist als alle Güter der Welt: es schenkt dem

Menschen das ruhige Gewissen. In diesem ist aber der Kern von dem enthalten, was man Glück genannt hat, das das gemeinsamste Streben aller Menschen ausmacht. Höchster Glücksempfindung wird nur teilhaftig wer sich durch seinen Beruf an die richtige Stelle gesetzt fühlt, so daß er befähigt wird, alle seine Kräfte harmonisch auszuleben und sie nach seiner Begabung entsprechender Neigung in den Dienst der Gesamtheit zu stellen. In der Pflicht erblickt daher der Mann seine Ehre: dem Pflichtgefühl entstammt das Ehrgefühl.[1]) Dieses ist gleichbedeutend mit dem Machtgefühl, das dem Menschen das Streben nach persönlicher Anerkennung und geachteter gesellschaftlicher Stellung eingibt. Das Machtgefühl, das als ideale Kraft im Willen enthalten ist, bestimmt vor allem die Persönlichkeit.

Aus dem Willen entspringen somit all die ehernen Tugenden, welche den männlichen Charakter prägen, der, sich eigenen Wertes bewußt, seinen Willen durchzusetzen weiß. Es sind die rauhen ritterlichen Eigenschaften des kriegerischen alten Roms und mannhaften Altpreußentums, die den tapferen pflichttreuen Soldaten und den arbeitsamen gewissenhaften Bürger züchten. Auf diesen Tugenden fußt die Kraft der Persönlichkeit, und diese schmiedet nur der Kampf des lebendigen Lebens, in welchem es sich jeder einmal sauer werden lassen muß der ein ganzer Mann werden will.

Ein kraftvolles Leben nach außen mit reichen Er-

---

[1]) »Nach meinen Grundsätzen ist aber Pflichterfüllung das erste, was einem Manne von Ehre obliegt.« *Blücher*, zitiert nach *Scherr:* Blücher. — »Das wahre Ehrgefühl strebt danach, sich durch treue Erfüllung aller Obliegenheiten die Achtung aller Menschen zu erwerben und sich in sich selbst das Gefühl eines Wertes zu geben.« *York*, Brief an seinen Sohn, nach *Droysen:* Graf York. — »Wer nur ein wenig Empfindung hat, strebt nach der Achtung seiner Mitbürger; man will mit etwas glänzen, man will nicht mit der vegetierenden Menge zusammengeworfen werden. Dieser Instinkt ist eine Wirkung der Ingredienzien, aus denen die Natur uns zusammengeknetet hat; ich habe mein Teil davon.« *Friedrich der Große.*

folgen, die durch kühnes Wagen und entschlossenes Handeln gewonnen wurden, wird stets von den Menschen hoch geschätzt. Der *self-made-man*, der sich durch eigene Kraft und Tüchtigkeit eine Stellung erringt, ohne Anregung und Unterstützung des Staates sich im freien Berufe emporarbeitend, ist stets unserer Hochachtung gewiß. Völker stehen auf der ganzen Erde in hohem Ansehen, welche, durch Umsicht und mutiges Vorwärtsdringen sich Geltung verschaffend, Einfluß auf entfernteste Länder ausüben. »Volldampf voraus!« Dieses Kaiserwort gibt die Losung für die neue Ära des seewärts drängenden deutschen Volkes, dem es als Wahlspruch bei seiner Weltpolitik vorschweben möge.

Das Leben der Völker, wie es in der Geschichte vorliegt, nimmt diesen Zweig am großen Baume des Kulturlebens ein. Heldentaten in Krieg und Frieden, kulturelle Errungenschaften, die durch das Gefühl der Entrüstung und der Verantwortlichkeit das soziale Gewissen wecken und zu sozialer Pflichterfüllung anspornen — Aufhebung der Leibeigenschaft, Arbeiterschutz- und Altersversorgungsgesetze —, sie sind es, die unser Wollen zu energischer Lebensbetätigung und lebendiger Anteilnahme an den großen Kulturaufgaben stärken. Was ist tapfer und was ist gerecht? so lauten die Fragen des politischen Sinnes, dessen Arbeitsfeld auf staatlichem und sozialem Gebiete liegt und der dem Rechtsgefühle entspringt. An den Willen wendet sich der politische Sinn, und voll Begeisterung durchschauert uns ein freudiges Machtgefühl, wenn wir von den Großtaten unseres Volkes hören. Die heldenhafte Erhebung Preußens im Jahre 1813 und Deutschlands im Jahre 1870 wird kein echter Germane lesen, ohne im stillen mitzuentglühen von dem kriegerischen Feuer einmütigen nationalen Handelns. Denn als natürliches Gefühl flammt patriotische Begeisterung im Menschenherzen empor.

Nationalhelden genießen daher innerhalb ihrer Völker höchsten Ruhm. Luther, Friedrich der Große, Bismarck

sind Typen der Willenshelden. Es sind die Männer, welche Geschichte gemacht haben. Diese Helden stehen dem Volksempfinden so nahe, weil sie aus dem Felde praktischer Arbeit emporgewachsen sind, welche ihr Volk groß gemacht hat. Ihr Heldentum ist das Ergebnis sichtbarster Tätigkeit, die allen ihren Volksgenossen zugute gekommen ist. Denn nicht bloß ihre Zeitgenossen haben die Wirkung verspürt von dem, was jene geschaffen, sondern ihre Schöpfungen wirken fort für alle Zeiten und alle kommenden Geschlechter.

An diesen Gewaltigen sind die echten großen Heldeneigenschaften am ursprünglichsten ausgeprägt. Denn wo auch immer Heldentum erstehen mag, nie ist es denkbar ohne unbeugsame Willensenergie, feurigen Tatenmut, rückgratstarke Verantwortungsfreudigkeit und beharrliche Pflichttreue, deren aller gemeinsame Triebfeder wurzelt in der hohen zähen Leidenschaft: »dem massiven Ehrgeiz.« [1])

Die andere Saite des Gemüts birgt das Gefühl. Dieses gehört der Religion, welche sich an das Mitgefühl und Erbarmen wendet, den einzelnen daran erinnernd, in allen Menschen, ob reich ob arm, ob hoch ob gering, ob gelehrt ob ungebildet, seinesgleichen, die Gattung Mensch zu sehen und daher allen, die Menschenangesicht tragen, mit Wohlwollen zu begegnen. Denn außer dem Abhängigkeitsgefühl und dem metaphysischen Bedürfnisse des menschlichen Gemüts nach Erhebung über das Wirkliche durch innere gefühlvolle Erbauung entspringt Religion dem Gesellschaftstriebe. Dieser vereint die einzelnen Menschen und Völker durch das Gefühl der Zusammengehörigkeit, welches bedeutet, daß der einzelne nicht für sich allein lebt, sondern einem Ganzen dienen muß. Denn die Berechtigung jeder Einzelexistenz ruht auf der Wechselbeziehung mit dem Leben der Allgemeinheit. [2])

---

[1]) *Treitschke*, Politik, II, 362. I. Aufl. 1898.

[2]) »Religion ist Opfer der Selbstsucht. Religion ist Durchschüttert-, Durchweicht-, Durchmürbtsein vom Grundgefühl: ich

Auf diese Weise wird Religion zu einer »völkerverbindenden Macht« (*Wundt*): sie kettet Menschen aneinander, indem sie diese in ihrem sittlichen Streben wesenseins macht, dadurch, daß sie dieselben vom eigennützigen Handeln abwendet und für gemeinnützige Ideen erzieht. So ruft Religion, die in jeder Fassung zur Ehrfurcht gegen die Gottheit und auch menschlicher Autorität gegenüber erzieht, auf höherer Stufe die Opferwilligkeit und Nächstenliebe wach. Diese beiden Tugenden, die in dem Menschen das warme Herz für die niederen Volksschichten wecken, regen sich am ehesten beim Anblick eines Armen und Leidenden. [1]) Durch Religion wird somit die Gesinnung geadelt, sie erzeugt das Menschheitsgefühl durch die Frage: was ist edel?

»Edel sei der Mensch,
Hilfreich und gut!
Denn das allein
Unterscheidet ihn
Von allen Wesen,
Die wir kennen.«

Durch Änderung der Gesinnung, welche auf dem Felsen selbstloser charakterfester Wahrhaftigkeit aufgebaut werden muß, wird der Mensch von dem tierischen, nur sich selbst lebenden Egoismus zum allein menschenwürdigen sittlichen Leben emporgehoben, das, auf uneigennützigem Egoismus fußend, über dem Altruismus zum Menschheitsideal der allbrüderlichen Liebe hinstrebt.

Religion, welche im innersten Gemüt der Volksseele wurzelt, [2]) weil dem Menschen ein unversiegbares Interesse für die sittlichen Probleme innewohnt, wird in irgend einer Gestalt bei allen Naturvölkern angetroffen. Sie be-

---

bin ein Nichts im Ganzen, wenn ich ihm nicht diene. Religion ist daher tragische Freude zu dienen.« *Vischer*, Auch Einer.

[1]) »Unglück ist die Bedingung des Mitleids und Mitleid die Quelle der Menschenliebe.« *Schopenhauer*.

[2]) »Das Gemüt ist der Urquell aller echten Religion.« *Chamberlain*, Grundlagen des 19. Jahrhunderts.

deutet hier den Anfang seelischen Lebens, wenn auch oft nur in Form dumpf brütender Ahnung. Die Wahrheiten einer vernünftigen, d. i. auf geschichtlichen Tatsachen beruhenden und durch Erfahrungen im Leben bewährten Religion sind das wichtigste Geschenk, das Pioniere der Kultur einem Naturvolke bringen. Denn soll einer Religion die Kraft innewohnen, Menschen und Völker sittlich zu erziehen, so daß sie zur führenden Richtschnur des Lebens der Allgemeinheit wird, dann ist nötig, daß ihre Lehren einmal Fleisch und Blut angenommen haben in anschaulicher Verkörperung eines lebendigen Menschen, der die Lehre als Held durchlebt hat, selbst auf die Gefahr hin, sie mit seinem Blute als Märtyrer zu besiegeln. In dieser Weise hat Jesus die christliche Religion gestiftet, und daher bedarf es keiner Verstandesausbildung, um das Überzeugende seiner Lehre herauszufühlen.

Das beseligende zuversichtliche Gefühl aber, welches die Religion in unserem Innern hervorruft, heißt Glaube. Der Glaube ist gleichsam die »Fleischwerdung des Gefühls«, weil er den Geist, wenigstens dessen Verstandessaite gänzlich unberücksichtigt läßt; diese bleibt stumm beim Glauben. Daher ist der Glaube die feinste zarteste Seelenäußerung, welche sich jedem von außen ausgeübten Zwange jäh widersetzt. Denn aus der tiefen Sehnsucht des Gemüts und aus nur freien Regungen des Herzens sproßt der Glaube hervor.

Wohl ist wie bei jeder künstlerischen Betätigung auch in der Religion, welche ohne Dichtung nicht bestehen kann, die geistige Gestaltungskraft als Phantasie mächtig tätig, indem sie den Inhalt der Lehre mit Symbolen umhüllend zu Sagen und Legenden umdichtet und sie damit für das Volk anschaulich darstellt. Erst später bei der Feststellung des Dogmas verrichtet die Theologie reine Verstandesarbeit.

Religion, welche das Hauptgebiet der Gefühlswelt begreift, erzeugt das Menschheitsgefühl. Dieses entwickelt sich erst auf dem Wege der Überlegung und entsteht

somit später als das gleichsam angeborene Nationalgefühl. Seinem Range nach steht aber das Menschheitsgefühl über dem Nationalgefühl. Denn Helden der Religion sind am weitesten auf dem Erdenrund gekannt, weil sie, vom allgemein menschlichen Standpunkte betrachtet, die verständlichsten und volkstümlichsten Erzieher des Menschengeschlechts sind. Buddha, Jesus, Mohammed, die sittlichen Vorbilder der Menschen und die Verkünder werktätiger Liebe, sind die weltbekanntesten Namen. Dieses Heldentum erwirbt den größten Ruhm, weil es am unmittelbarsten zu jedem menschlichen Gemüt spricht.

Nächst der Religion ist nach der geschichtlichen Entwicklung die Kunst wohl die mächtigste Kraft, welche auf die Kultur segnenden Einfluß ausübt. Ist sie es doch, welche »den Menschen erst zum Menschen macht« (*Schiller*). Die Kunst ist auf die Phantasie abgestimmt. Diese haftet zwar mit einer starken Wurzel im Geist, insofern Vorstellungen das im Begriff Phantasie vorherrschende Element ausmachen. Wiederum erhellt aber die Zugehörigkeit der Phantasie zur Gefühlswelt daraus, daß alles, was Kunst heißt, als solche durch unmittelbare Anschauung empfunden und nicht durch Nachdenken verstanden wird. Die Phantasie, welche an die Stelle äußerer Anschauung inneres Schauen mit der »Kraft des Beseelens«[1]) setzt, entspringt zugleich im Gemüt[2]) und im Geist, und ihr zugehöriges Tätigkeitsfeld mischt in innigster Weise Bestandteile der Gefühls- und Gedankenwelt miteinander. Gehört doch eben zur echten künstlerischen Phantasie, daß durch ihre Erregung eine gefühlsbetonte Empfindung ausgelöst wird.

Künstlerische Phantasie, für welche intellektuelle Aus-

---

[1]) »Phantasie und Gemüt schaffen dem Dichter sein eigentümliches Weltbild.« *Biese*, Das Dichtergemüt. Grenzboten 1906, No. 7.

[2]) »Die Vorstellungen, welche die ahnende Phantasie weckt, steigen als dunkle Schatten aus der Tiefe des Gemüts herauf.« *V. Hehn*, Gedanken über Goethe. — »Die Quelle des Kunstwerkes ist des Künstlers Herz.« *Chamberlain*, Richard Wagner.

bildung mehr oder weniger notwendige Vorbedingung ist, entsteht erst auf einer gewissen Höhe des Individuallebens. Sie wird zum großen Teil durch Schulung des Geistes erworben, ebenso wie die Fähigkeit des Kunstgenießens. Die Phantasie erwacht später in unserem Inneren zum Dasein als die Willenswelt[1]) und klingt bei vielen Menschen schneller ab als diese, für welche das Interesse durch das Berufsleben auf die Dauer wach erhalten wird. In der heutigen realistischen Zeit ist eine lebendige Anteilnahme an idealen künstlerischen Bestrebungen trotz dem sichtlichen Eifer, das Interesse für Kunst in weite Volkskreise zu tragen, um diese zum Streben nach der Höhe zu begeistern, oft schon mit dem Eintritt in das bürgerliche Leben geschwunden. Desto üppiger schießt allerwärts das farblose Gewächs auf, welches den akademischen Namen Philister trägt.

In den schönen Künsten ist der entsprechende Sinnesreiz für die Phantasie[2]) enthalten, welche der künstlerische Geschmack[3]) erregt, die Empfindung ästhetischen Wohlbehagens erzeugend, die sich bis zu der des Erhabenen steigert. Was ist schön? fragt der Kunst- oder Schönheitssinn.

Phantasie ist der Urquell jeglicher künstlerischen Schöpferkraft. Durch ein inneres Schauen zaubert sie vor die sinnende Künstlerseele das künftige, heiß ersehnte Werk.

Die Kunst, die ohne natürliche frische Sinnlichkeit nicht denkbar ist, öffnet dem Menschen die Sinne und durch diese das Herz.[4]) Sehen lernen ist das erste,

[1]) Des Knaben Lieblingslektüre ist nationales Heldentum, der Jüngling liebt es, sich in Goethes Gedankenwelt zu vertiefen.

[2]) »Kunst ist die organisierte, in Funktion gesetzte Phantasie.« *Dresdener*, Weg zur Kunst. Leipzig 1904.

[3]) »Guter Geschmack ist Gefühl für schöne Natürlichkeit; wer nicht natürlich ist, kann keinen guten Geschmack haben.« *Vauvenargues* übersetzt von *Stöffler*, Fruchtschale Bd. XI. München 1906.

[4]) »Gottlob, ich habe ein Paar helle Augen im Kopfe, die unmittelbar ins Herz führen.« *A. Feuerbach*, Reisebriefe aus Tyrol.

dessen sich der angehende Künstler befleißigen muß, und anschaulicher Beobachtungsgabe wie künstlerischer Kombinationsgabe bedarf, wer als Bildhauer oder Dichter, als Feldherr oder Staatsmann, als Arzt oder Ingenieur mit durchgreifendem Erfolge tätig sein will. Den raschen treffenden Blick rühmt man dem Menschen nach, dessen augenblickliches gesundes Urteil die Beherrschung der jeweiligen Lage erkennen läßt. Von all dem »Großen der Natur«, das der Schlachtenkünstler braucht, ist der strategische Blick gewiß nicht die geringwertigste Gabe, ebensowenig wie der Staatskünstler das politische Augenmaß entbehren kann, noch der ärztliche Kunst Ausübende den klinischen Scharfblick. Das Auge wird in der Kunst vor allen anderen Sinnen geschärft. Und weil vornehmlich das Sehen die Beziehungen zwischen Natur und Mensch vermittelt, so stellt das Auge den unmittelbarsten, »sinnlichsten Sinn« (*Dresdener*) dar. Daher wird auch durch dasselbe Organ das Menschenherz zur glühendsten sinnlichsten Leidenschaft und zugleich zur höchsten Lebensempfindung entflammt: zur Liebe.[1]) Liebe und Kunst sind aber nicht die unfähigsten Leitsterne, den Menschen in veredelnder Weise zu vervollkommnen und sein Dasein zu reicher Lebensfülle und reiner Lebensfreude auszugestalten. Liebe und Kunst berühren einander, insofern beide als höchstem Ideal der Wahrheit und der Schönheit huldigen. --

Das erste, was das menschliche Auge voller Bewunderung anschaut, die Phantasie anregend, sind die Wunder der Natur. Naturbetrachtung weckt auf primitivster Entwicklungsstufe künstlerisches Empfinden. Das Achten auf das Spiel der Farben und Lichter, auf Linien und Formen ist das erste Zeichen, daß Kunsttrieb sich regt. Das Farbenspiel der Blumen und Blätter im Walde zu

---

[1]) »Bei den Männern mit gesunden Sinnen geht die Liebe immer durch die Augen.« *Reicke*, Das grüne Huhn. — Die Sprache gibt die angedeuteten Beziehungen treffend wieder in dem Worte: liebäugeln.

verschiedener Jahreszeit und bei wechselnder Beleuchtung, die Gruppierung der Bäume und die knorrige Gedrungenheit ihrer Verästelung: dies alles schärft den künstlerischen Blick. Naturbetrachtung läßt Wissenschaft und Leben und Wissenschaft und Kunst durch zergliedernde und zusammenfassende Auffassung auf das Anschaulichste ineinander rinnen.[1]) Echte Bildung, welche zur Erweiterung der Gedanken- und Gefühlswelt die Gesetze des Lebens aufsuchen heißt und einen Einblick in den naturgemäßen Ablauf der Lebenserscheinungen zu gewinnen strebt, wird dadurch in allseitiger Weise gefördert. Einseitigem Bücherstudium, das vorwiegend intellektuell bildet, wird ein ergänzendes, aus der Fülle der Natur schöpfendes, künstlerisches Bildungsmittel gegenübergestellt, welches außer dem Verstande vor allem dem Herzen und Gemüt etwas zu sagen hat. Die sonnenbeschienene Frühlingslandschaft, das silbern im Mondesglanz flimmernde Wasser, die scharf umrissenen, schneebedeckten Alpengipfel: sie begeistern schon den naiven Natursinn des Hirten zu Rufen des Staunens und Entzückens. In der überwältigenden Schönheit der Natur, die den Menschen zur Ehrfurcht stimmt, da sie unmittelbar zu Herzen spricht, liegt eine Wurzel der Gottesidee.

Natur ist die Quelle, welche den Kunstsinn im Menschen hervorsprudeln läßt. Zu ihr strebt jedes Kunstwerk hin. Naturwahr, naturgetreu zu sein ist die Bedingung alles künstlerischen Schaffens. Eine plastische Auffassungsgabe, die bei Betrachtung von Natur und Leben den

---

[1]) *Theodor Billroth,* der große Arzt und Künstler, bekennt in seinen »Briefen«: »Die Freude an der Erkenntnis aller Vorgänge in der Natur und in uns selbst, die wir auch ein Stück der Natur sind, ist wohl etwas Schönes, doch die Anschauung des Schönen mit meiner Phantasie macht mich glücklicher. Vieles Wissen und Können befriedigt unsere Eitelkeit, so daß wir uns dann wohl großartig auf unserem Planeten vorkommen, doch sollte ich das Ahnen und Sehnen und Schwärmen darüber missen müssen, ich möchte dann lieber nicht leben.«

organischen Aufbau des Ganzen, die jedesmalige Idee des Gegenstandes herausfühlend erfaßt, eine geniale Anschauungskraft und jenes schöpferische Gestaltungsvermögen, welches das Gesehene geläutert und künstlerisch gesteigert umschafft, nachdem es, nach Ausdrucksform ringend, durch die Seele des Künstlers gegangen, machen den gottbegnadeten Meister. Denn nur das Kunstwerk lebt, dessen Idee, aus der Natur heraus empfunden, dem geistigen Auge in der Anschauung entsprungen ist: dieses allein atmet Lebenswahrheit.

Der Natur, die eine so elementare Wirkung auf den Menschen ausübt, kommt von den Künsten am nächsten die Musik: sie schlägt am unmittelbarsten ins Gemüt. Plötzlich wie durch eine Zaubermacht fühlt sich das von Sorgen gequälte Menschenherz beim Erklingen harmoniereicher Akkorde von der Schwere des Erdenlebens befreit und in das heitere Traumreich der Phantasie entführt. Mit Recht ist daher Musik wegen ihres tiefen Gefühlsinhalts und wegen ihrer jedem ohne weiteres verständlichen Sprache die seelenvollste Kunst genannt worden. Gibt sie doch die zartesten Schwingungen der Seele ebenso wahr wieder, wie sie den Ausdruck für die mächtig auflodernde Leidenschaft in sich birgt. Freude an der Musik und — was ihr nahe verwandt ist — am Tanz ist bei allen Naturvölkern vorhanden. Ebenso ist bei der großen Masse eines jeden Kulturvolkes Musik wohl die einzige Kunst, die gepflegt wird. »Denn Musik redet nicht von Dingen, sondern von lauter Wohl und Wehe, als welche die einzigen Realitäten für den Willen [d. i. Gemüt] sind: darum spricht sie so sehr zum Herzen, während sie dem Kopfe unmittelbar nichts zu sagen hat.« *(Schopenhauer.)*

Das geschieht dagegen, wenigstens zum Teil, von seiten der Dichtkunst. Ihre verschiedenen Gattungen als Lyrik, Epos, Drama erregen außer dem Gemüt je nach ihrer Art und Inhalt auch den Geist. Gar nicht klingt dieser an durch ein Volkslied und ein Idyll, die nur von

Stimmungen reden und eine ähnliche Gemütsverfassung beim Leser wieder hervorrufen. Dagegen wendet sich Schillers Gedankenlyrik vermöge des hohen Fluges des Geistes, der darin zu spüren ist, in gar hohem Grade an den Verstand. Intellektuelle Vorbildung ist für verständnisvollen Genuß der höchsten Leistungen in der Poesie unumgängliche Vorbedingung. Schillers »Tell« entzückt jeden schlichten Bürger; Goethes »Faust«, die Freude des Gelehrten, legt jener respektvoll als ein Buch mit sieben Siegeln beiseite.

Allerdings wird die Hauptgattung der Dichtkunst, das Drama, weniger durch Lektüre als durch Vermittlung der Schauspielkunst in Form angenehmer Unterhaltung wahrgenommen und erlangt dadurch Volkstümlichkeit. Daß aber auch hier nur die ausgebildete Entwicklung des Geistes zum vollen ästhetischen Genuß befähigt, erhellt am besten daraus, daß Kinder — wenigstens richtig erzogene — dem Theater fernbleiben. Und obwohl hier Werke der Poesie in der verständlichsten Form auf dem Wege des Schauens und Hörens dargeboten werden, so langweilt sich gar bald das echte Kind und wird schläfrig, weil es die Idee der Darstellung nicht zu fassen vermag noch gar erst der Entwicklung der Charaktere zu folgen versteht. Denn der Sinn für eindringendes Kunstgenießen verlangt reife Zuschauer.

Das Verständnis für bildende Kunst ist im allgemeinen in geringerem Grade vorhanden. Am sichtlichsten fallen Werke der Baukunst in die Augen und gewinnen bei ihrer leichten Zugänglichkeit am ehesten ein Interesse dem Publikum ab. Ein zweckmäßig errichtetes, stilvolles Bauwerk, im volkstümlichen Charakter der Landschaft gehalten, wirkt durch das Intime seiner Erscheinung, wenn die Bauart dem umliegenden Gelände mit feinem Verständnis abgelauscht ist, so daß durch das Werk des Künstlers gleichsam ein Stück verschönerter Natur dargestellt wird. Dagegen wirkt ein stattlicher massiver Steinbau in gediegener Ausführung und ebenmäßiger

Gliederung mit strebenden Pfeilern und stützenden Säulen schon durch die Wucht seines Eindrucks beruhigend auf das Gemüt.

Bilder sieht man zwar in jedem Hause. Aber wie wenige sind aus dem Bedürfnisse gekauft, weil der Käufer zu ihnen eine besondere Beziehung gefühlt hat, damit ein Stück persönlichen Lebens bekundend. Und das ist doch allein die Weise, Wohnräumen Leben und Seele einzuhauchen, wenn ihnen der Besitzer den Stil seiner besonderen Geistesrichtung mit Wärme aufprägt. Eine sympathische Berührung soll der Schauende vor einem Bilde empfinden, wenn es mit Berechtigung in seinem Hause hängt. Denn wie auf allen Gebieten für das Innenleben des Menschen in deren Durchdringung der ganzen Persönlichkeit der Hauptwert enthalten ist, so muß zumal bei künstlerischen Bestrebungen der Drang nach persönlicher Eigenart kraftvoll zum Ausdruck gelangen. [1]) Persönlich erkämpfter Besitz, aus eigener Beobachtung geschöpfte Erfahrung, persönlich wahr gefühlter Bestimmung gemäß gewählte Ideale: das sind die patentierten Lehrmeister, Menschen zu formen, die auf eigenen Füßen stehen und den Bedürfnissen des Lebens gerecht werden. Denn durch organische Angliederung und Verwertung wachsen die Lehren als bestimmender Teil in das Wesen des zu Erziehenden hinein. Diese Erziehungsart, welche Schüler zwingt, Ideen mit ihrem eigenen Selbst zu verarbeiten, ist mehr als aufgedrungene Dressur: es ist Wachsen von innen heraus, sowie die Materie im Reiche der organischen Natur wächst nach vorheriger Umformung des aufgenommenen Stoffes und Anpassung an die Eigenart des jeweiligen Körpers, während Erziehung durch äußeren Drill dem Wachsen der unorganischen Stoffe zu vergleichen ist. Das geschieht durch Auflagerung von außen her, wobei der eigentliche

---

[1]) »Alles, was wir Kunst nennen, erhält seine Weihe durch die Betätigung der Persönlichkeit.« v. *Hausegger*, Die künstlerische Persönlichkeit. München 1897.

Kern, das ursprüngliche Wesen des Gebildes, unberührt und ungewandelt bleibt.

Daß man aus Bildern in einem Hause einen Schluß ziehen darf auf die Interessensphäre und den Bildungsgrad, ja sogar auf die tiefere Persönlichkeit des einzelnen, diese Wahrheit ist seit langem bekannt. Denn gleichwie die Sinnesart eines Menschen die Bücher verraten, die der Betreffende besitzt und liest, also soll ein Bild ein ideales Wahrzeichen persönlicher Geistesgesinnung sein, und zwar nicht allein des Bildners sondern auch des Besitzers. Wie selten trifft diese Forderung aber für die heutige Zeit zu! Bilder sind selbst in den Häusern der Gebildeten oft nur ein toter prunkender Zimmerschmuck, ein Aushängeschild des Reichtums, der bestenfalls das Luxusbedürfnis darstellt. Sie sprechen ebensowenig zum Besitzer wie die Bücher auf dem Damentische, die gekauft wurden, weil die Farbe ihres Einbands zur Zimmertapete paßte.

Statuen findet man nur in feinsinnigeren Kreisen. Werke der Bildhaukunst erfordern am meisten einen hohen Grad von Geistesbildung, um das Gefühl des Kunstgenusses hervorzuzaubern. Treffend nennt Viktor Hehn die Skulptur »die reinste und kühlste Kunst«.

Meister der Phantasie, welche sich auf all den genannten Kunstgebieten hervorgetan haben, sind weniger volkstümlich als Helden der Tat. Kunstsinn setzt im allgemeinen eine höhere Geistesbildung voraus als Geschichtsbetrachtung, die sich einem jeden schon durch das Leben in Gemeinde, Volk und Staat von selbst aufdrängt. An den unsterblichen Genien der Kunst: Beethoven Wagner, Shakespeare Goethe, Michelangelo, Raphael Rembrandt, Phidias: nimmt nur ein verhältnismäßig kleiner Kreis der Menschen Anteil.

Da die Quellen der Einbildungskraft in ausgiebigem Maße aus beiden Seelenorganen schöpfen, so schweißen sie in dem durch ihren Zusammenfluß entstehenden Strome der Phantasie Gemüt und Geist auf das Innigste

mit einander zusammen, und das Objekt der Phantasie, die Kunst, welche in der Mitte von Gefühls- und Gedankenwelt steht, vereint in sich beide große Kontinente zur Empfindungswelt des Schönen. So wird das Medium der Kunst zum natürlichen Mittelpunkt, um den sich alle Bildungsbestrebungen gruppieren. Jünger der Kunst, welche gewohnt sind, bei ihrer Tätigkeit stets Denken und Empfinden in Einklang zu setzen, gehören zu den am wenigsten einseitigen Menschen.[1]) Denn neben herzhaftem Weltbehagen und freiheitlichem Unabhängigkeitsdrange ist ihr Typus ausgezeichnet durch innerliche Ganzheit des Wesens voll ursprünglicher Frische, markiger Fülle und strotzender Kraft. »Werde Künstler, mache ein Kunstwerk aus dir!« lautet das Motto für jeden, der nach innerer Selbständigkeit strebt, um die Wonne eigenen Wirkens so recht aus Herzensgrunde zu kosten. Aus der künstlerischen Zeugung, welche jeder mit seinem besseren Ich begehen muß, gehe als natürliche Frucht der gehaltvolle ganze Mensch hervor, der zugehauen ist aus kernigem Holze mit scharfkantigem Gepräge, der begabt ist mit liebevollem Gemüt und durchdringendem Verstand. Tief und kindlich im Empfinden, gesund im Fühlen, stark im Wollen, frei im Denken, heldenhaft im Dreinschlagen: das sind deutsche Eigenschaften eines solchen Mannes aus einem Gusse, durch dessen Adern lebendiges Leben mit jedem Pulsschlage rollt und in dessen Seele alle menschlichen Empfindungen rein und voll wiedererklingen.

Mit der Kunst ist die Wissenschaft verschwägert, die sich an den Verstand wendet. Dieser entspringt ausschließlich im Geist, und es ersteht somit als natürlicher Gegenpol und entschiedenster Widerpart der reinsten Gemütsäußerung im Glauben das Wissen, welches die Quintessenz des Verstandes ist.

---

[1]) Künstler sind als die fröhlichsten Gesellschafter bekannt und gelten meist für die erklärten Lieblinge der Gesellschaft. Denn sie wissen aus allem Leben zu ziehen, da sie »Liebhaber des Lebens« (*Novalis*) sind.

Der Verstand ist der Träger des Denkvermögens. Mit Hilfe des Denkens und der Sprache formen wir aus den Sinneseindrücken der Gegenstände unserer Umgebung feste anschauliche Begriffe dadurch, daß wir die Dinge benennen.[1]) Diese geistige Arbeit des Sichtens einerseits und Zusammenfassens andrerseits ist nüchtern und kalten Bluts. Durch seine Art, die Dinge leidenschaftslos und vorurteilsfrei zu betrachten, ohne jemals Gemütsregungen Raum zu geben, schafft der Verstand sachliche Erkenntnis der Außenwelt. Jene wird mit der Zeit erweitert und vertieft sowohl durch gewonnene Erfahrungen wie durch Ausbildung des Denkens und dadurch bedingte Einsicht in den Zusammenhang der Dinge und Erforschung der Wege, welche jene nehmen. So schafft der Verstand durch das Denken das Wissen, d. i. logische Befriedigung, und ruft die Kritik ins Dasein, in der der Sinn des Erkennens seine Behausung hat. Er sucht nach Zwecken und ist dem Satze vom zureichenden Grunde unterworfen. Seine Frage lautet: was ist richtig? Die Wissenschaft ist sein Gebiet. Sie gelangt zu ihren Ergebnissen nicht durch Fühlen, sondern durch folgerechtes gesetzmäßiges Denken. Wie Optik die Wissenschaft des Sehens, so ist Logik diejenige des Denkens, welche sich Zarathustras Wort zum Wahlspruch erkürt: »Erkennen, das ist Lust dem Löwen = willigen!« (*Nietzsche.*)

Betrachtet man nun den Inhalt der Gefühlswelt von diesem kritischen objektiven Standpunkte methodischer Wissenschaft, so wird Religion zur Theologie, welche »klar erkennen lehren kann was an den Religionen ewig, was zeitlich, was Inhalt, was Form und darum über das Wesen der Religionen überhaupt aufklären kann«.[2]) Das politische und kulturelle Leben der Völker ergründet die

---

[1]) »Für uns ist ja Begriff und Wort so gut wie identisch und ist nichts weiter als die Erinnerung oder die Bereitschaft einer Nervenbahn, einer ähnlichen Vorstellung zu dienen.« *Mauthner*, Beiträge zu einer Kritik der Sprache, I. Bd., S. 457.

[2]) *De Lagarde*, Deutsche Schriften.

Geschichtsforschung als Kriegs- und Kulturgeschichte, Rechtswissenschaft und Nationalökonomie. Als Wissenschaft der schönen Künste ergibt sich Kunst-Literaturgeschichte und Sprachwissenschaft, während gegenüber diesen von altersher genannten Geisteswissenschaften die wissenschaftliche Betrachtung der Natur Mathematik und Naturwissenschaften bedingt: engere Naturwissenschaften, Medizin, polytechnische Wissenschaften, Wissenschaft von Bergbau, Forst- und Landwirtschaft.

Auf all diesen Gebieten haben Lorbeeren gepflückt Männer wie Schleiermacher, Treitschke Mommsen, Savigny, die Gebrüder Grimm und Humboldt, Gauß, Helmholtz, Virchow Koch, Siemens und Thaer. Es sind die Helden des Verstandes, auch Helden des Geistes allgemein genannt, welche in den ihrer Sonderbegabung entsprechenden Fächern durch scharfsinnigstes Erkennen und gesetzmäßig aufgebautes Denken Entdeckungen im Reiche der Wissenschaft gemacht haben.

Der Ruhm der großen Denker bewegt sich in noch engeren Grenzen als derjenige der Künstler: jener Heldentum ist am wenigsten volkstümlich.

Es gibt aber eine Wissenschaft, deren Errungenschaften nicht bloß engere Fachgenossen Interesse darbringen und deren Vertreter daher wieder in größerem Umkreise Ruhm genießen: das ist die Philosophie. Wohl wendet sie sich im höchsten Grade an den Verstand. Aber neben der die Natur der einzelnen Dinge und Erscheinungen rücksichtslos zergliedernden Kritik, auf der als unerschütterlicher Grundveste alle echte Wissenschaft fußt, macht sich hier in stärkerem Grade als sonst irgendwo geltend der Drang nach Harmonie. Dieses Verlangen nach einheitlicher Zusammenfassung unseres gesamten Wissens ist schon durch den Inhalt jener Wissenschaft an sich bedingt, der stets die allgemeinen Lebensprobleme im Auge behält, bei jeder Einzelerscheinung nach deren Zweck, Sinn und Bedeutung in Bezug auf das Weltganze fragend und an diesem Maß-

stabe ihren Wert beurteilend.[1]) Dem Streben nach Einheit gerecht zu werden, geht aber bei dieser Tätigkeit reiner Spekulation nicht an, ohne daß der Denker, der zwar völlig objektiv und rein sachlich an die Aufgabe herantritt, den subjektiven Einfluß seiner persönlichen Geistesverfassung in seinem Werke zum Ausdruck bringt.[2]) Durch diese Betonung der jeweiligen Individualität des Denkers wird ein künstlerisches Moment in die Philosophie hineingetragen: Philosophie wird zur Kunst in der Wissenschaft. Denn bedarf man neben der Kritik schon in jedem Spezialfache der schöpferischen Phantasie, um etwas Ganzes auf irgend einem Gebiete zu leisten, so geschweige bei einer Arbeit, die, sich mit dem gesamten Gedankeninhalt menschlicher Leistungen befassend und über die tiefsten Probleme ihre Entscheidungen fällend, nichts Geringeres erstrebt als jedesmal ein Stück Weltanschauung. Denn während jeder Einzelwissenschaft ein bestimmtes Arbeitsfeld aus dem Weltall zugeteilt ist, beurteilt der Philosoph deren Ergebnisse durch vergleichendes Zusammenfassen, sofern sie der Darstellung der Grundlagen aller Kultur dienen, zieht seine Folgerungen daraus für die allgemeine Weltanschauung und trägt sie als Bausteine an das Gebäude der Weltweisheit heran, das er von seiner Zeit nach Maßgabe seiner Persönlichkeit zu errichten unternimmt. Daher wird Philosophie, welche dem Einheitsstreben unseres Geistes entspringt, zum Kronentrieb, der aus dem mit seinen Zweigen weit ausgreifenden Kenntnisbaume der Erfahrungswissenschaften notwendig hervorsproßt.

So gelangt der Mensch im Laufe natürlicher Aufwärtsentwicklung seines Geisteswesens auf dem Wege organischen Wachstums von der Gefühlswelt über die Emp-

---

[1]) Philosophie ist »die kritische Wissenschaft von den allgemeingültigen Werten«. (*Windelband.*) — »Der Begriff der Philosophie ist Richter des Lebens zu sein.« (*Nietzsche.*)

[2]) »Was für eine Philosophie man wähle, hängt davon ab, was man für ein Mensch ist.« (*Fichte.*)

findungswelt zur Gedankenwelt sowie von den Sonderwissenschaften zur Einheitswissenschaft, als deren Aufgabe die Philosophie auf Künstlerart zu lösen sucht das Erkennen der »Gesetzeseinheit« (*Stein*) in der Natur- und Geisteswelt.

Es bewahrheitet sich somit auch auf geistigem Gebiete das Naturgesetz fortschreitender Entwicklung, welches jedes Wesen treibt durch Steigerung der Lebensenergie aller schaffenden Kräfte sein Dasein zu einer möglichst reizvollen und beziehungsreichen[1]) Form auszugestalten. In diesem Streben nach Pflege und Erhöhung der Persönlichkeit liegt aber nach Spencer der ganze Sinn unseres Daseins enthalten.

Ein gemeinsames Band umschlingt unser gesamtes Seelenleben. Aus dem ahnungsvollen Keim des Volksgemüts rankt es sich zum höchsten Geistesgipfel empor, der Kunst und Wissenschaft, anschauliche und abstrakte Erkenntnis in vollendetster Weise in sich vereint: Philosophie. Und dieser Kronentrieb schickt wieder Luftwurzeln hinab in das verjüngende befruchtende Erdreich, wo sie in die Tiefe des Volksgeistes eintauchen, aus dem gleich allen anderen wirklich lebensvollen Erscheinungen auf geistigem Gebiete auch die Philosophie allein Saft und Kraft saugen kann.

Die Philosophen — *Plato*, *Spinoza*, *Kant*, *Darwin*, *Schopenhauer* — hat man Helden der Wahrheit genannt. Unablässig suchten sie, aus den Tiefen der Quellen menschlichen Wissens schöpfend, den wahren Sinn des Lebens zu ergründen. Die Frage: was ist wahr? ist von schwerwiegenderer Bedeutung als die: was ist richtig? Denn, ist die Antwort auf diese reines Verstandeswerk, so drückt

---

[1]) »Weil der Mensch Verständnis hat für zahllose Gegenstände und Einflüsse, in Bezug auf welche niedere Organismen tot sind, darum ist er das lebensvollste aller Geschöpfe.« Denn »leben heißt: Beziehung unterhalten«. *Drummond*, Naturgesetz in der Geisteswelt. — »Ich erkenne ein Ding« heißt, »ich setze ein Ding zu mir in Beziehung.« *Verworn*, s. o. S. 39.

jene das Einverständnis unseres Fühlens zu den Ergebnissen unseres Denkens mit aus und erhöht somit deren Wert, als hier die Kontrolle des Verstandes durch Leben und Erfahrung zugleich miteingeschlossen liegt. Ein solches vernünftiges Urteil wird aber nicht immer durch weltentrücktes Grübeln inmitten verstaubter Büchereien ausgebrütet, sondern hervorsprudeln muß es aus dem erfrischenden Born des ewig bewegten, lebendigen Lebens. Wer darnach lebt muß als ganzer Mann dastehen, das ist einer, der Erde- und Werdelust und herzhaften Lebensmut in sich verspürt, so daß er, gegen die Wechselfälle des Lebens gewappnet, in diese Welt hineinpaßt, wie sie nun einmal beschaffen ist mit all ihrem Schönen und Herben.

Hat aber Philosophie dem Menschen stets die Wünsche erfüllt, die *Schopenhauer* in die Worte kleidet: »Über allen Wissenschaften schwebt die Philosophie als das allgemeinste und deshalb wichtigste Wissen, das die Aufschlüsse verheißt, zu denen die anderen nur vorbereiten?« Die Abneigung, die bis vor kurzem gegen Beschäftigung mit Philosophie bestand, dürfte schwerlich eine Bejahung dieser Frage für alle Zeiten zulassen. Denn gar zu einseitig betonte Philosophie zu Ungunsten der übrigen Seelenkräfte rein geistige Ausbildung als das höchste Streben und einzig Erstrebenswerte des Menschen überhaupt. Reines willenloses Subjekt des Erkennens zu werden sollte jedem als Ziel vorschweben. Mit Verachtung sprach vielfach die Philosophie von der »Zuchthausarbeit des Wollens, welche der Mensch der Motive halber vollführt, um einen Zweck zu erreichen«. (*Schopenhauer.*)[1] Es hieße aber ganz gewiß das menschliche

---

[1]) Wie hat sich dagegen die philosophische Anschauung über den Zweckbegriff in der Gegenwart gewandelt: »Leben heißt sich Zwecken anpassen. In der toten Natur herrschen Gesetze, in der lebenden neben diesen auch noch Zwecke. Aus einer pedantisch schroffen, kleinbürgerlich-herben Stimmung heraus hat *Kant* alles Zweckmäßige perhorresziert.« So urteilt ein lebender Philosoph, *Stein*, — »An der Wende des Jahrhunderts« —, der als Soziologe

Wesen verstümmeln, wollte jeder von vornherein auf Erden nach jenem Rezepte einseitiger Abstraktion leben, das so recht vom grünen Tische her diktiert worden ist, ohne daß der Denker gewahr wurde, den festen Boden der Tatsachen unter seinen Füßen verloren zu haben. Denn zu allen Zeiten wird der Mensch zunächst der Arbeit den Vorzug geben, die einen bestimmten Zweck im Auge hat und ihm damit einen wirklichen Dienst leistet.[1]) Diese befriedigt das Gemüt, indem sie zur Vervollkommnung der eigenen Lebensgestaltung beiträgt oder indem sie Mitmenschen nützt. Sie allein macht den Menschen glücklich, sie verleiht die rechte Schaffensfreude und das schwellende Hochgefühl gesunden Vorankommens, das die Brust des Mannes weitet in dem stolzen Bewußtsein, etwas Tüchtiges in seinem Berufe zu leisten, der in irgend einer Weise zu Nutz und Frommen der Gesamtheit geweiht ist. Freie Berufsarbeit ist das harte Erdreich, an welches die starren widerstrebenden Kräfte gebunden sind, an denen der Mann seine Stärke im Kampfe ums Dasein erproben muß und nach deren Bezwingung allein das rechte Mannesgefühl herausgeläutert wird: könighafte Männlichkeit und freie Manneswürde.

Der einseitig intellektuell Gebildete verirrt sich gar leicht in die »kimmerischen Nächte metaphysischer Speku-

---

wahrlich das moderne, auf politischen und wirtschaftlichen Realitäten beruhende Leben versteht. — Auf jener rein ideellem Streben zugewandten Richtung der klassischen deutschen Philosophie- und Literaturepoche mag zum guten Teil die noch jetzt in Deutschland so häufig anzutreffende Abneigung gegen praktische, politische Lebensauffassung mitberuhen, die sich am einwandfreiesten darin kundtut, daß hier wirtschaftliche Fragen nie das nationale Allgemeininteresse in gleichem Maße zu erregen verstehen, wie es wissenschaftliche und kulturelle vermögen. Daher auch die hier so vielfach falsch gewertete Stellung des dem Erwerbe nachgehenden Kaufmanns.

[1]) Den jungen Mediziner wie schon jeden Laien begeistert gewiß mehr die Chirurgie, die schlagende Heilerfolge zeitigt, als die Irren- und Nervenheilkunde, die zwar die schwierigsten Krankheitsformen enträtselt, während der Hauptzweck des Arztes, zu heilen, leider so häufig ein frommer Wunsch bleibt.

lation«, die ihn gewissermaßen nicht zum Bewußtsein seiner selbst und der wahrhaften Lebensverhältnisse kommen läßt. So wird er gar leicht ein für die Erde untauglicher Doktrinär, wenn nicht gar ein weltflüchtiger Pessimist und Egoist. Der Mensch wohnt aber nicht in Wolkenkuckucksheim, sondern auf der Erde der Tatsachen und Wirklichkeiten, wo als Grundgesetz gilt: der Mensch ist ein soziales Wesen, dessen Daseinsbedingungen an den Umgang mit anderen geknüpft sind. Weil eben Philosophie in einseitiger Weise die Regungen des Gemüts im Menschen vernachlässigte, deshalb wandte man sich, »von des Gedankens Blässe angekränkelt«, von ihr ab.

Erst langsam vollzieht sich in jüngster Zeit in den Geistern ein Umschwung zu ihren Gunsten. Neben eingehenden Fachinteressen tritt die Neigung zu philosophischen Studien, die den Zusammenhang jeder Einzelwissenschaft mit dem großen Wissenschafts- und Weltgebäude dartun, wenn auch noch schüchtern, so doch stetig mehr und mehr zutage. Diese Sinnesänderung ist gewiß mit Freuden zu begrüßen[1]). Sie wird der Bildung einer gefesteten Weltanschauung ebenso zugute kommen, wie sie der allgemeinen nationalen Aufgabe am ehesten gerecht werden wird, die in einer möglichst freien Entfaltung der sich Geltung verschaffenden, unabhängigen Persönlichkeit erblickt wird. Diese muß Not leiden in einer Zeit, da jede Fachwissenschaft mit ihrem erdrückenden Material an Einzelheiten der Spezialforschung jeden Mitarbeiter förmlich von vornherein zum Spezialistentum hindrängt.

Die allgemeinste Frage allgemeiner Natur, die sich die Philosophie zunächst zur Beurteilung vorlegt, lautet nach dem Zustandekommen unseres Wissens überhaupt: was ist wahr und was ist falsch? Das gemeinsame Prinzip aller wissenschaftlichen Arbeit ist, daß die Ergebnisse in

[1]) Denn »alle Zusammenfassung folgt ästhetischen Prinzipien und jeder Schritt zum Ganzen ist ein Schritt zum Ideal.« *Lange*, Geschichte des Materialismus, 1887, S. 827.

jedem Gebiete durch richtiges Wahrnehmen und folgerechtes Denken gewonnen werden. Die Lehre der Erkenntnistheorie wird somit zum ersten Hauptteil der Philosophie. Auf welche Weise entsteht unsere Erkenntnis? Wie ist die Natur unserer Erkenntniskräfte beschaffen, in welchem notwendigen Zusammenhange stehen sie mit der Beschaffenheit unserer Sinnesorgane, und welche logischen Grenzen ergeben sich daraus für unser Erkennen? Wie heißen die allgemeinen Gesetze formalen Denkens? Diese Fragen gehören zu den abstraktesten Problemen, die sich der Menschengeist vorlegen kann. Gleichzeitig stellen sie die höchsten Anforderungen an die Urteilskraft des Verstandes, der hier Wissenschaft in reinster Form schafft. Werke dieses Inhalts finden daher von allen philosophischen Büchern den kleinsten Leserkreis im allgemeinen Publikum.

Zum anderen Zweige der Philosophie leiten in zwangloser Weise die Naturwissenschaften über. Ihr gemeinsames Streben zielt auf Einsicht in den Zusammenhang des Weltalls, in das Werden und Vergehen im Naturgeschehen. Die biologischen Prinzipien sind es, von denen die Metaphysik ausgeht, welche die Entstehung der Welt und alles Lebens zu ergründen sucht. Allein die Antwort auf die letzte Ursache alles Seins bleibt auch sie immer schuldig. Wie sehr auch für den Augenblick ein neues überraschendes Forschungsergebnis über die Vorzeit der Erdgeschichte Befriedigung gewähren mag, die Forscherfreude dauert nicht lang; bald mahnt von neuem die ewige alte Frage: woher stammt dieses? Das ist die Stelle, bei der auch der Denker seine Lehre mit dem Geständnis anhebt: »Ich glaube an eine Metaphysik!« (Schopenhauer), falls er sich nicht zu dem ehrlichen Bekenntnis aufzuschwingen vermag: »Ich weiß es nicht!« Metaphysische Werke über die ursächlichen Beziehungen der Dinge zueinander finden einen größeren Leserkreis als erkenntnistheoretische Schriften.

Und weiter fragt die Philosophie: was ist schön und was ist häßlich? Der Sinn für Maß, das Verständnis für

Form und Ordnung wird hier beurteilt. Das Stilgefühl gibt den Ausschlag in der Ästhetik. Sie findet im wohlerwogenen Rhythmus das Grundelement jeder Art künstlerischen Wirkens, während dessen Motiv in dem unbewußt ausgeübten Schöpfungsdrange und der Sehnsucht nach Befriedigung des Kraftüberschusses liegt, für den der Mensch, befreit von der Zwecken nachjagenden Berufsarbeit, Betätigung sucht im ursprünglichen Schaffen einer eigenen Welt nach freier Wahl und Neigung wie beim Spiel. Freude an der Kunst und Sinn für Schönheit dringt zwar in der heutigen Zeit des beginnenden Aufblühens des Kunstgewerbes in immer weitere Schichten unseres Volkes hinein. Soll aber Kunst zu einem wirklichen Lebensbedürfnis der Allgemeinheit werden, so muß sie Leben und Denken ihrer Volkseigenart in anschaulicher Wirklichkeit verkörpern. Sie muß mit der schlichten Volksseele ebenso innige Fühlung halten wie den innersten Geist dessen zum beredten Ausdruck zu bringen verstehen, was die Menschen ihrer Zeit erfüllt und bewegt. Nur so ist Kunst im stande, bodenständige Kultur zu schaffen. Daher muß wahre Kunst, welche immer dem Bedürfnisse der inneren Nötigung entspringt, ihre Wurzeln im einheimischen Volkstume haben. Dann wächst sie organisch aus dem rechten Mutterboden hervor, den würzigen Erdgeruch ihrer Heimatsscholle nie verleugnend. Das lehrt am eindeutigsten die große, Wirklichkeit atmende Kunst eines *Rembrandt*, der alle Lebensformen seiner Zeit in jeder Gestalt mit gleicher Ehrlichkeit und herzerquickender Natürlichkeit zur Darstellung brachte. Denn nichts Menschliches war ihm fremd, ebensowenig wie dem anderen großen Genius des nordischen, unverfälscht germanischen Geistes: Shakespeare.

In weit höherem Grade aber als von den bisher angedeuteten philosophischen Themen wird das Interesse der Gegenwart von dem Abschnitt gefesselt, der die Frage behandelt: was ist sittlich gut und schlecht? Hier wird des Menschen Wert in seinem innersten Kern getroffen:

sein eigener Handel und Wandel wird Gegenstand der Beurteilung. In dieses Reich des Sollens führt die Ethik. Sie fragt nach dem Endzweck unseres menschlichen Strebens und Lebens und nach den Aufgaben, welche es stellt. Was ist das höchste Gut auf der Welt? Ist es ein flüchtiges Sinnenglück oder ist es der stille Seelenfrieden des guten Gewissens, welches erlangt wer ein ehrliches schaffensreiches Leben verfolgt in rüstiger Arbeit voll Berufstreue? Hedonismus heißt die erstere Lebensrichtung, Energismus hat *Paulsen*[1]) die zweite genannt. Ihr allein entspricht aber ohne Frage der vorherrschende Charakter unserer Zeit mit dem gesteigerten Erwerbsdrange, gleichwie nur der Energismus den Forderungen der modernen Entwicklungslehre gerecht wird, die in dem furchtlosen Ringen der kampfesfreudigen Siegfriedsnatur ihr Kraftideal erblickt. »Tun, Kraft, Entfaltung von Energie — so lautet das Losungswort des jugendlich aufstrebenden neuen Geschlechts.«[2]) Denn in produktiver Betätigung der Arbeitskräfte erblickt die moderne, durch Kraftaufwand gesteigerte Persönlichkeit die höchste Lebensfreude: der Erwerb von Eigentum wird gesichert und durch die damit errungene soziale Unabhängigkeit des Lebens nach außen hin wird erst die rechte Bedingung geschaffen für die Ausbildung des Innenlebens zu politischer und geistiger Freiheit. Und jede Ethik erstrebt doch, wie auch der Weg verschieden sein mag je nach der Zeitanschauung, die Erziehung des Menschen zu einem Höheren, indem sie ihm die »sittlichen Ziele«[3]) anweist. Zu dem Zweck untersucht sie die naturgegebenen Verhältnisse und Beziehungen der Menschen zueinander und erforscht als Soziologie, wie die Gesellschaftsordnung sich unter dem umgestaltenden Einflusse fortschreitender Kultur und im steten Kampfe ums Dasein gewandelt hat. So

---

[1]) *Paulsen*, Einleitung in die Philosophie, 2. Aufl., S. 52.

[2]) *Stein*, Der Sinn des Daseins, 1904.

[3]) *Tille*, Von Darwin bis Nietzsche. Ein Buch Entwicklungsethik. Leipzig 1895.

ermittelt die Ethik, ihre wissenschaftliche Erkenntnis auf die Gesetze des Lebens und der Existenzbedingungen stützend, den Weg, der den kulturellen Fortschritt der Rasse zum Ziele hat, indem sie die Menschen erzieht zu einer charakterfesten Gesinnung in der Lebensführung und zugleich zur sozialen Höherentwicklung ihres Typus durch Steigerung der Lebenskräfte.

Hauptfragen der Metaphysik und Ethik treten wohl jedem Menschen einmal vor die Seele, und der einzelne sucht sich eine Antwort zu geben, wie sie seiner Bildung und Lebenserfahrung entspricht. Hier entscheidet aber nicht ausschließlich der reine Verstand wie bei der Logik, sondern das persönliche Empfinden beansprucht der Charakteranlage gemäß auch für das Gemüt seinen Teil. Daher sind Beweise in metaphysischen Dingen zu allen Zeiten sehr heikel gewesen, weil sie sich eben an den Verstand allein nicht richten.

Und ebensowenig läßt es sich auf ethischem Gebiete beweisen, daß ein geordnetes arbeitsvolles Leben richtiger ist als ein träges lasterhaftes Nichtstun. Der Bummler erwidert auf alle Vorstellungen, die ihm gemacht werden, er fühle sich gerade in seiner Lage wohl. Das ist aber Geschmacksache, darüber entscheidet das Gefühl.

Wohl läßt sich Geschmack durch Erziehung in der Jugend und zunehmendes geschultes Denken bildend beeinflussen. Denn in der Jugend ist der Nachahmungstrieb, »die Lust zu großen Taten«, am stärksten rege, angefacht von der noch sorgenfrei schwebenden Phantasie, die sich ein Ideal gesetzt hat. Der Jugend ruft *Goethe* zu:

> »Ein jeglicher muß seinen Helden wählen,
> Dem er die Wege zum Olymp hinauf
> Sich nacharbeitet.«

So wird der Mensch durch das Denken auf eine höhere Entwicklungsstufe emporgehoben, insofern er dadurch zum Ringen nach höheren Zielen angespornt und für höhere Kulturwerte zugänglich gemacht wird, fortan sein Leben bei dem gleichzeitigen Einschlag des Fühlens nach logischen

Grundsätzen und sittlichen Motiven zu ordnen suchend. Denn die Ethik schärft das Gewissen, und dieser Weckruf zur Selbstbesinnung ist und bleibt für alle Zeiten der feinfühlendste Probierstein für unser Tun und Lassen. Die Ethik berührt damit moralische Probleme: sie heißt auf den sittlichen Trieb hören, der nach des Menschen innerstem Bewußtsein die bindenden Normen für sein Handeln aufstellt.

Nun hat aber stets auch die Religion die moralischen Probleme in ihr ursprünglich nur metaphysisches Gebiet hineingezogen. Die Religion erstrebt vermöge der leichteren Faßlichkeit ihres echt menschlichen Stoffs durch Einwirkung auf das kindliche Gemüt, das früher erwacht als der Verstand, das Gefühl für sittliche Vervollkommnung zu wecken und die Achtung vor dem Sittengesetze wachzuhalten, das die fundamentalen Satzungen der Völker enthält, denen alles gesellschaftliche Leben entwachsen ist.

Wohl predigt seit fast 2000 Jahren die christliche Religion dasselbe Humanitätsideal, aber trotz aller Anfeindungen hat sich dieses Evangelium der Liebe als eine Kulturmacht ersten Ranges noch immer behauptet. Die wissenschaftliche Ethik sucht zwar ihre sittlichen Ideale, die im übrigen bis auf *Nietzsches* Übermenschen durchaus auf dem Standpunkte der christlichen Nächstenmoral stehen,[1]) den Zeitgedanken entsprechend umzuformen, die ihr die fortschreitende Erkenntnis und die veränderten Lebensansprüche an die Hand geben. So fordert sie jetzt an erster Stelle Verständnis des Menschen für den sittlichen Wert der Arbeit und Betätigung desselben in einem Verantwortung heischenden Wirkungskreise. Denn die Arbeit ist geradezu zum Gradmesser für die Beurteilung des modernen Menschen geworden, nicht allein in dem einschränkenden Sinne von *Ernst Moritz Arndt*,[2]) daß nur »bei höherer Bildung und mächtigem lebendigen

---

[1]) *Tille*, Von Darwin bis Nietzsche, S. 109.

[2]) *Arndt*, Meine Wanderungen und Wandelungen mit K. F. von Stein, 1869.

Streben des Menschen von innen heraus das Gesichtsgepräge schärfer hervortritt«, sondern durch jede Arbeit, die, mit der rechten inneren Kraft betrieben, die Lust an der Sache fördert, wird heutzutage mehr denn durch irgendwelche Einflüsse anderer Art das ganze Wesen des Menschen bestimmt und zum festgefügten Charakter geadelt. Das lehren in anschaulicher Majestät die kraftsprühenden Arbeitergestalten eines *Meunier*, in denen das trotzige Erwachen der Unabhängigkeit des Menschen im siegreichen Überwinden der Naturkräfte verkörpert ist. Gilt es doch im heutigen verschärften Kampfe ums Dasein die größtmögliche Aufspeicherung von Spannkraft in jeglicher Form zu erzielen. Wohl klingen diese Worte hart und egoistisch. Aber es hieße den Herzschlag der Zeit mißverstehen, wollte man sich der Einsicht verschließen, daß die Gegenwart, die nicht nur im Zeichen des Verkehrs, sondern ebenso in dem der Kapitalsanhäufung steht, von der rücksichtslosen Verfolgung persönlicher Interessen auf allen Gebieten beherrscht wird. Ob diese materielle Zeitströmung bald vorübergehen wird, wie es wohl im Interesse der Vertiefung allgemeiner, Eigenart in sich bergender Lebenskultur zu wünschen wäre: die Entscheidung dieser Frage erscheint ebenso in weite Ferne gerückt wie der Wunsch der Friedensapostel nach allgemeiner Abrüstung der Staaten.

Denn zunächst huldigen diesem Prinzip der gesunden Selbsterhaltung die Leistungsbesten aller Völker und Gesellschaftskreise. Und nicht minder handelt darnach die die Selbstbehauptung und Großmachtstellung ihres Volkes als kostbarstes Nationalerbe hütende Staatsleitung in der wirtschaftlichen und weltlichen Interessenpolitik. Denn hier geben den alleinigen Ausschlag mehr denn je die in die Wagschale zu werfenden Machtmittel. Wird doch nie ein Volk zur Großmacht durch künstlerische Leistungen oder sonstige kulturelle Errungenschaften, sondern allein durch die wuchtige Kraft, mit der es sein höchstes ideales Gut, seine Unabhängigkeit im Wettkampfe mit

anderen Völkern siegreich zu behaupten vermag. Die Erhaltung unserer Wehrkraft mit allen Mitteln anzustreben durch Steigerung der Volkskraft, erscheint daher als heilige nationale Pflicht. Es gilt, die körperliche Rüstigkeit und nervenstarke Leistungsfähigkeit zu erhöhen, sowie die überzeugungstreue Opferfreudigkeit des ganzen Volkskörpers zu stärken, um den kriegerischen Geist im Volkscharakter wachzuhalten. Dazu helfe mit eine einsichtige nationale Jugenderziehung, die neben der Verstandesausbildung mehr denn bisher Gewicht legt auf die Stählung der Muskeln und die Festigung des Charakters durch Einwirkung auf das Gemüt. Nur durch Gesundung dieser Körper- und Seelenkräfte, unter deren letzteren sich für den Deutschen immer das Gemüt als eine der bestimmenden erwiesen hat, wird die politische Macht der Nation gesichert, die noch immer abhängig ist nicht von feiner hoher Geistesbildung, sondern von »Blut und Eisen«.[1]) Denn das sind die treibenden Lebensmächte im Staatsleben und die allein entscheidenden Kräfte im gegenwärtigen Zeitalter der großen Volkskriege. Der Erfolg wird auf der Seite sein, deren Energiequelle unversieglich strömt, den Ersatz von ungebrochener Durchschlagskraft der Rasse aus dem innersten Volksgemüt schöpfend. Das ist nur möglich, wo die Herzen in todesmutiger Begeisterung von nationaler Leidenschaft schlagen: an diese Fahnen wird sich der Sieg heften.

Religion und Philosophie berühren einander in Metaphysik und Ethik. Die volkstümlichste und gelehrteste Bildungsrichtung, Anfang und Ende, treffen sich in dem, was vor allem die Weltanschauung eines jeden bestimmt: so wird der Kreis geschlossen, innerhalb dessen sich die Entfaltung unseres ganzen Seelenlebens in seinen verschiedenen Formen abspielt.

Die mannigfachen Gebiete, deren Gesamtheit das Kultur- und Geistesleben der Völker darstellt, sind somit sämt-

---

[1]) Frhr. *v. d. Goltz*, Roßbach und Jena, 2. Aufl., 1906.

lich psychologisch begründet: sie sind der durch die Natur gegebenen Beschaffenheit der menschlichen Seele mit Notwendigkeit entsprossen. Denn jede Gesamtseele, die sich in der Totalität einer Persönlichkeit wiederspiegelt, löst sich in vier Tochterseelen auf, von denen jede ihren Reflex in eine andere Welt wirft. So ist und bleibt Geschichte der entsprechende Reiz für den Willen, Religion für das Gefühl, Kunst für die Phantasie und Wissenschaft ist der Turnplatz des Verstandes. Kühnstes Wollen in der Begeisterung, reinstes Fühlen im Glauben, sinnigstes Schaffen im künstlerischen Empfinden, klarstes Denken im Wissen. Weil jedes Gebiet eine psychologische Begründung hat, darum ist es wahr. Es hat eine im menschlichen Wesen gegebene Berechtigung zum Sein, denn es ist durch den natürlichen Aufbau und geschichtlichen Werdegang des menschlichen Seelenlebens bedingt und gefordert. Gemüt und Geist, die nur zusammen die Seele des Menschen ausmachen, müssen, einander ergänzend und beratend, Hand in Hand gehen, um den Makrokosmos Welt und den Mikrokosmos Mensch zu begreifen. Denn gleichwie Mann und Weib erst ein ganzes Wesen darstellen, indem nur ihrer beider Leib die Bedingungen zur Erhaltung der Gattung hergibt, also wogt in der Menschenbrust seit Urzeiten neben der Welt der Gedanken die Welt der Gefühle. Beide machen erst den ganzen Menschen aus und fügen, indem sie auf alle Fragen der Menschenseele lauschen, um ihnen Gehör zu geben, die verschiedenen Arbeitsfelder seelischer Energieen zu einem einheitlichen Ganzen zusammen. So allein entsteht volltönende Harmonie menschlicher Bildung. Denn nicht auf einem, sondern auf allen Gebieten des vielgestaltigen Lebens hat sich der vielsaitige Menschengeist geoffenbart. Auf allen Kampfplätzen sind Helden aufgestanden, die Meteoren gleich erhellendes Licht ins Menschendasein hineingestrahlt haben als Ausfluß des Geistes des Guten und des Wahren, des Schönen und des Tapferen.

Die höheren Triebe sind die tiefsten und mächtigsten

Kräfte der Menschennatur. Eingeboren sind sie der Menschenbrust und streben dem Lichte zu, gleichwie sich das Genie zur Tat emporringt aus unbewußtem Gestaltungsdrange heraus, dem nachzugeben den Genius sein innerstes Lebensgefühl, der blinde Wille zum Leben zwingt. Diese Triebe, die auf Grund dunkeler Ahnungen und unwiderstehlicher Gefühle zur Entwicklung drängen, sind die instinktartigen Anlagen der vier humanen Sinne, die zu der Fünfzahl der animalen Sinne ergänzend hinzutreten und so den höher entwickelten Typus Mensch kennzeichnen. Die humanen Sinne sind die psychischen Elemente, durch deren Verbindung und Entwicklung in bestimmten eingeborenen Richtungslinien die verschiedenartigen genialen heldenhaften Charaktere geboren werden. Und gleichwie die animalen Sinne den Menschen die ihn umgebende Wirklichkeit kennen lehren und ihm seine Erfahrung über die Außenwelt aufbauen helfen, also sind die humanen Sinne die natürlichen Handhaben, die ihm die mannigfaltigen Welten seines Innenlebens aufschließen. Der Wille birgt den politischen Trieb und zeitigt das Nationalgefühl, das Gefühl enthält den religiösen Trieb und entwickelt das Menschheitsgefühl, die Phantasie erzeugt den Kunsttrieb, der sich zum Schönheitssinn klärt und im Verstande wurzelt der Erkenntnistrieb, der zum Wahrheitssinn wird. Die Gesamtheit dieser Triebe macht den Bildungs- oder Selbstvervollkommnungstrieb aus, der dem nie verlöschenden Drange nach Steigerung des Daseinsgefühls entspringt. Durch das Mitleben von Kulturwerten bedingt jener Trieb die lebhafte Anspannung aller seelischen Kräfte und führt somit zur Erhöhung der Lebensenergie und zur Veredelung des Lebensgenusses.

Alle diese schlummernden Keime ins Leben zu rufen und zu Bildungsorganen von spezifischer Eigenart zu entfalten unter sinniger Berücksichtigung und vorwiegender Entwicklung der dem einzelnen eigentümlichen Sonderbegabung, so daß durch das Verschmelzen aller ein Naturprodukt herauskommt, wie es sich darstellt in einer echten,

in sich geschlossenen Persönlichkeit mit markant herausgemeißelten Gesichtszügen: das ist der naturgegebene ideale künstlerische Beruf des Menschen.[1]) Ein fester, Selbstgefühl behauptender Charakter zu werden, der sich stets bewußt bleibt des lebendigen Zusammenhanges mit dem natürlichen Mutterboden seines Volkes, mit der allgemeinen Menschheit und dem Weltall und der aus innerstem Antriebe und persönlichster Gesinnung heraus selbsttätig das eigene Ich zu einer organisch in sich gefügten Existenz zusammenschmiedet: das ist die Grundkraft, die den Jüngling zwingt nach Hohem und Edelem zu streben. Denn gleichwie Harmonie als Schlußstein das Lehrgebäude aller Bildungsbestrebungen krönt, also gipfelt in der Charakterprägung das natürliche Endziel aller menschlichen Erziehung.

Die vier humanen Sinne sind die Granitpfeiler, auf denen der gewaltige Bau der Menschheitsgeschichte ruht. Sie sind der Mutterschoß von Kultur und Gesittung, aus ihnen sproßte hervor alles Herrliche auf politischem und sozialem Gebiete, alles Schöne im Reiche der Musen, alles Wahre auf dem Felde menschlicher Erkenntnis. In der Welt der Ideen herrscht republikanische Verfassung: gleichberechtigt nebeneinander gesellt, stehen sie da, die vier Weltbildner: Geschichte und Religion, Kunst und Wissenschaft.

---

[1]) »Des Menschen größtes Kunstwerk ist der Mensch.« *D. F. Strauß.*



Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

Heft

1. Keferstein, Dr. H., Betrachtungen über Lehrerbildung. 2. Aufl. 75 Pf.
2. Maennel, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können. 2. Aufl. 45 Pf.
3. Wohlrabe, Dr. W., Fr. Mykonius, der Reformator Thüringens. 25 Pf.
4. Tews, Joh., Moderne Mädchenerziehung. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
5. Ufer, Christian, Das Wesen des Schwachsinns. 2. Aufl. 25 Pf.
6. Wohlrabe, Dr. W., Otto Frick. Gedächtnisrede, gehalten im Halleschen Lehrer-Vereine. 40 Pf.
7. Holtsch, H., Comenius, der Apostel des Friedens. 30 Pf.
8. Sallwürk, Dr. E. von, Baumgarten gegen Diesterweg. 25 Pf.
9. Tews, Joh., Sozialdemokratische Pädagogik. 3. Aufl. 50 Pf.
10. Flügel, O., Über die Phantasie. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
11. Janke, O., Die Beleuchtung der Schulzimmer. 25 Pf.
12. Schullerus, Dr. Adolf, Die Deutsche Mythologie in der Erziehungsschule. 20 Pf.
13. Keferstein, Dr. Horst, Eine Herderstudie mit besonderer Beziehung auf Herder als Pädagog. 40 Pf.
14. Wittstock, Dr. Alb., Die Überfüllung der gelehrten Berufszweige. 50 Pf.
15. Hunziker, Prof. O., Comenius und Pestalozzi. Festrede. 2. Aufl. 40 Pf.
16. Sallwürk, Dr. E. von, Das Recht der Volksschulaufsicht. Nach den Verhandlungen der württemberg. Kammer im Mai 1891. 25 Pf.
17. Rossbach, Dr. F., Historische Richtigkeit und Volkstümlichkeit im Geschichtsunterrichte. 40 Pf.
18. Wohlrabe, Rektor Dr., Lehrplan der sechsstufigen Volksschule zu Halle a. S. für den Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturlehre, Raumlehre, Deutsch. 40 Pf.
19. Rother, H., Die Bedeutung des Unbewufsten im menschl. Seelenleben. 2. Aufl. 30 Pf.
20. Gehmlich, Dr. Ernst, Beiträge zur Geschichte des Unterrichts und der Zucht in den städtischen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts. 50 Pf.
21. Hollkamm, F., Erziehender Unterricht und Massenunterricht. 60 Pf.
22. Janke, Otto, Körperhaltung und Schriftrichtung. 40 Pf.
23. Lange, Dr. Karl, Die zweckmäfsige Gestaltung der öffentlichen Schulprüfungen. 30 Pf.
24. Gleichmann, Prof. A., Über den blofs darstellenden Unterricht Herbarts. 2. Auflage. 60 Pf.
25. Lomberg, A., Grofse oder kleine Schulsysteme? 45 Pf.
26. Bergemann, Dr. P., Wie wird die Heimatskunde ihrer soz.-ethischen Aufgabe gerecht? 2. Aufl. 80 Pf.
27. Kirchberg, Th., Die Etymologie und ihre Bedeutung für Schule und Lehrer. 40 Pf.
28. Honke, Julius, Zur Pflege volkstüml. Bildung und Gesittung. 50 Pf.
29. Reukauf, Dr. A., Abnorme Kinder und ihre Pflege. 2. Aufl. 35 Pf.

Verlag von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Heft
70. Linz, F., Zur Tradition u. Reform des französ. Unterrichts. 1 M 20 Pf.
71. Trüper, J., Zur Pädagogischen Pathologie und Therapie. 60 Pf.
72. Kirst, A., Das Lebensbild Jesu auf der Oberstufe. 40 Pf.
73. Tews, J., Kinderarbeit. 20 Pf.
74. Mann, Fr., Die soziale Grundlage von Pestalozzis Pädagogik. 25 Pf.
75. Kipping, Wort und Wortinhalt. 30 Pf.
76. Andreae, Über die Faulheit. 2. Aufl. 60 Pf.
77. Fritzsche, Die Gestalt. d. Systemstufen im Geschichtsunterr. 50 Pf.
78. Bliedner, Schiller. 80 Pf.
79. Keferstein, Rich. Rothe als Pädagog und Sozialpolitiker. 1 M.
80. Thieme, Über Volksetymologie in der Volksschule. 25 Pf.
81. Hiemesch, Die Willensbildung. 60 Pf.
82. Flügel, Der Rationalismus in Herbarts Pädagogik. 50 Pf.
83. Sachse, Die Lüge und die sittlichen Ideen. 20 Pf.
84. Reukauf, Dr. A., Leseabende im Dienste der Erziehung. 60 Pf.
85. Beyer, O. W., Zur Geschichte des Zillerschen Seminars. 2 M.
86. Ufer, Chr., Durch welche Mittel steuert der Lehrer außerhalb der Schulzeit den sittlichen Gefahren d. heranwachs. Jugend? 6. Aufl. 40 Pf.
87. Tews, J., Das Volksschulwesen in d. gr. Städten Deutschlands. 30 Pf.
88. Janke, O., Schäden der gewerblichen und landwirtschaftlichen Kinderarbeit. 60 Pf.
89. Foltz, O., Die Phantasie in ihrem Verhältnis zu den höheren Geistestätigkeiten. 40 Pf.
90. Fick, Über den Schlaf. 70 Pf.
91. Keferstein, Dr. H., Zur Erinnerung an Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae. 70 Pf.
92. Staude, P., Über Belehrungen im Anschl. an d. deutsch. Aufsatz. 40 Pf.
93. Keferstein, Dr. H., Zur Frage des Egoismus. 50 Pf.
94. Fritzsche, Präp. zur Geschichte des großen Kurfürsten. 60 Pf.
95. Schlegel, Quellen der Berufsfreudigkeit. 20 Pf.
96. Schleichert, Die volkswirtschaftl. Elementarkenntnisse im Rahmen der jetzigen Lehrpläne der Volksschule. 70 Pf.
97. Schullerus, Zur Methodik d. deutsch. Grammatikunterrichts. (U. d. Pr.)
98. Staude, Lehrbeispiele für den Deutschunterr. nach der Fibel von Heinemann und Schröder. 60 Pf. 2. Heft s. Heft 192.
99. Hollkamm, Die Streitfragen des Schreiblese-Unterrichts. 40 Pf.
100. Muthesius, K., Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen. 1 M.
101. Bär, A., Hilfsmittel f. d. staats- und gesellschaftskundl. Unterricht. II. Kapital. 1 M.
102. Gille, Bildung und Bedeutung des sittlichen Urteils. 30 Pf.
103. Schulze, O., Beruf und Berufswahl. 30 Pf.
104. Wittmann, H., Das Sprechen in der Schule. 2. Aufl. 20 Pf.
105. Moses, J., Vom Seelenbinnenleben der Kinder. 20 Pf.
106. Lobsien, Das Censieren. 25 Pf.
107. Bauer, Wohlanständigkeitslehre. 20 Pf.
108. Fritzsche, R., Die Verwertung der Bürgerkunde. 50 Pf.
109. Sieler, Dr., A. Die Pädagogik als angewandte Ethik u. Psychologie. 60 Pf.
110. Honke, Julius Friedrich Eduard Beneke. 30 Pf.
111. Lobsien, M., Die mech. Leseschwierigkeit der Schriftzeichen. 80 Pf.
112. Bliedner, Dr A., Zur Erinnerung an Karl Volkmar Stoy. 25 Pf.
113. K. M., Gedanken beim Schulanfang. 20 Pf.

Heft

114. Schulze, Otto, A. H. Franckes Pädagogik. Ein Gedenkblatt zur 200 jähr. Jubelfeier der Franckeschen Stiftungen, 1698/1898. 80 Pf.
115. Niehus, P., Über einige Mängel in der Rechenfertigkeit bei der aus der Schulpflicht entlassenen Jugend. 40 Pf.
116. Kirst, A., Präparationen zu zwanzig Hey'schen Fabeln. 6. Aufl. 1 M.
117. Grosse, H., Chr. Fr. D. Schubart als Schulmann. 1 M 30 Pf.
118. Sellmann, A., Caspar Dornau. 80 Pf.
119. Grofskopf, A., Sagenbildung im Geschichtsunterricht. 30 Pf.
120. Gehmlich, Dr. Ernst, Der Gefühlsinhalt der Sprache. 1 M.
121. Keferstein, Dr. Horst, Volksbildung und Volksbildner. 60 Pf.
122. Armstroff, W., Schule und Haus in ihrem Verhältnis zu einander beim Werke der Jugenderziehung. 4. Aufl. 50 Pf.
123. Jung, W., Haushaltungsunterricht in der Mädchen-Volksschule. 50 Pf.
124. Sallwürk, Dr. E. von, Wissenschaft, Kunst und Praxis des Erziehers. 50 Pf.
125. Flügel, O., Über die persönliche Unsterblichkeit. 3. Aufl. 40 Pf.
126. Zange, Prof. Dr. F., Das Kreuz im Erlösungsplane Jesu. 60 Pf.
127. Lobsien, M., Unterricht und Ermüdung. 1 M.
128. Schneyer, F., Persönl. Erinnerungen an Heinrich Schaumberger. 30 Pf.
129. Schab, R., Herbarts Ethik und das moderne Drama. 25 Pf
130. Grosse, H., Thomas Platter als Schulmann. 40 Pf.
131. Kohlstock, K., Eine Schülerreise. 60 Pf.
132. Dost, cand. phil. M., Die psychologische und praktische Bedeutung des Comenius und Basedow in Didactica magna und Elementarwerk. 50 Pf.
133. Bodenstein, K., Das Ehrgefühl der Kinder. 65 Pf.
134. Gille, Rektor, Die didaktischen Imperative A. Diesterwegs im Lichte der Herbartschen Psychologie. 50 Pf.
135. Honke, J., Geschichte und Ethik in ihrem Verhältnis zueinander. 60 Pf.
136. Staude, P., Die einheitl. Gestaltung des kindl. Gedankenkreises. 75 Pf.
137. Muthesius, K., Die Spiele der Menschen. 50 Pf.
138. Schoen, Lic. theol. H., Traditionelle Lieder und Spiele der Knaben und Mädchen zu Nazareth. 50 Pf.
139. Schmidt, M., Sünden unseres Zeichenunterrichts. 30 Pf.
140. Tews, J., Sozialpädagogische Reformen. 30 Pf.
141. Sieler, Dr. A., Persönlichkeit und Methode in ihrer Bedeutung für den Gesamterfolg des Unterrichts. 60 Pf.
142. Linde, F., Die Onomatik, ein notwendiger Zweig des deutschen Sprachunterrichts. 65 Pf.
143. Lehmann, O., Verlassene Wohnstätten. 40 Pf.
144. Winzer H., Die Bedeutung der Heimat. 20 Pf.
145. Bliedner, Dr. A., Das Jus und die Schule. 30 Pf.
146. Kirst, A., Rückerts nationale und pädagogische Bedeutung. 50 Pf.
147. Sallwürk, Dr. E. von, Interesse und Handeln bei Herbart. 20 Pf.
148. Honke, J., Über die Pflege monarch. Gesinnung im Unterricht. 40 Pf.
149. Groth, H. H., Deutungen naturwissensch. Reformbestrebungen. 40 Pf.
150. Rude, A., Der Hypnotismus und seine Bedeutung, namentlich die pädagogische. 2. Aufl. 90 Pf.
151. Sallwürk, Dr. E. von, Divinität u. Moralität in d. Erziehung. 50 Pf.
152. Staude, P., Über die pädagog. Bedeutung der alttestamentlichen Quellenschriften. 30 Pf.
153. Berndt, Joh., Zur Reform des evangelischen Religionsunterrichts vom Standpunkte der neueren Theologie. 40 Pf.

Heft
154. Kirst, A., Gewinnung d. Kupfers u. Silbers im Mansfeldschen. 60 Pf.
155. Sachse, K., Einfluſs des Gedankenkreises auf den Charakter. 45 Pf.
156. Stahl, Verteilung des mathematisch-geogr. Stoffes auf eine achtklassige Schule. 25 Pf.
157. Thieme, P., Kulturdenkmäler in der Muttersprache für den Unterricht in den mittleren Schuljahren. 1 M 20 Pf.
158. Böringer, Fr., Frage und Antwort. Eine psychol. Betrachtung. 35 Pf.
159. Okanowitsch, Dr. Steph. M., Interesse u. Selbsttätigkeit. 20 Pf.
160. Mann, Dr. Albert, Staat und Bildungswesen in ihrem Verhältnis zu einander im Lichte der Staatswissenschaft seit Wilhelm v. Humboldt. 1 M.
161. Regener, Fr., Aristoteles als Psychologe. 80 Pf.
162. Göring, Hugo, Kuno Fischer als Literarhistoriker. I. 45 Pf.
163. Foltz, O., Über den Wert des Schönen. 25 Pf.
164. Sallwürk, Dr. E. von, Helene Keller. 20 Pf.
165. Schöne, Dr., Der Stundenplan u. s. Bedeutung f. Schule und Haus. 50 Pf.
166. Zeissig, E., Der Dreibund von Formenkunde, Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. O. Willmann-Prag. 65 Pf.
167. Flügel, O., Über das Absolute in den ästhetischen Urteilen. 40 Pf.
168. Grosskopf, Alfred, Der letzte Sturm und Drang der deutschen Literatur, insbesondere die moderne Lyrik. 40 Pf.
169. Fritzsche, R., Die neuen Bahnen des erdkundlichen Unterrichts. Streitfragen aus alter und neuer Zeit. 1 M 50 Pf.
170. Schleinitz, Dr. phil. Otto, Darstellung der Herbartschen Interessenlehre. 45 Pf.
171. Lembke, Fr., Die Lüge unter besonderer Berücksichtigung der [Volksschulerziehung. 65 Pf.
172. Förster, Fr., Der Unterricht in der deutschen Rechtschreibung vom Standpunkte der Herbartschen Psychologie aus betrachtet. 50 Pf.
173. Tews, J., Konfession, Schulbildung und Erwerbstätigkeit. 25 Pf.
174. Peper, Wilhelm, Über ästhetisches Sehen. 70 Pf.
175. Pflugk, Gustav, Die Übertreibung im sprachlichen Ausdruck. 30 Pf.
176. Eismann, O., Der israelitische Prophetismus in der Volksschule. 30 Pf.
177. Schreiber, Heinr., Unnatur im heut. Gesangunterricht. 30 Pf.
178. Schmieder, A., Anregungen zur psychol. Betrachtung d. Sprache. 50 Pf.
179. Horn, Kleine Schulgemeinden und kleine Schulen. 20 Pf.
180. Bötte, Dr. W., Wert und Schranken der Anwendung der Formalstufen. 35 Pf.
181. Noth, Erweiterung — Beschränkung, Ausdehnung — Vertiefung des Lehrstoffes. Ein Beitrag zu einer noch nicht gelösten Frage. 1 M.
182. Das preuſs. Fürsorge-Erziehungsgesetz unter besonderer Berücksichtig. der den Lehrerstand interessierenden Gesichtspunkte. Vortrag. 20 Pf.
183. Siebert, Dr. A., Anthropologie und Religion in ihrem Verhältnis zu einander. 20 Pf.
184. Dressler, Gedanken über das Gleichnis vom reichen Manne und armen Lazarus. 30 Pf.
185. Keferstein, Dr. Horst, Ziele und Aufgaben eines nationalen Kinder- und Jugendschutz-Vereins. 40 Pf.
186. Bötte, Dr. W., Die Gerechtigkeit des Lehrers gegen s. Schüler. 35 Pf.
187. Schubert, Rektor C., Die Schülerbibliothek im Lehrplan. 25 Pf.
188. Winter, Dr. jur. Paul, Die Schadensersatzpflicht, insbesondere die Haftpflicht der Lehrer nach dem neuen bürgerlichen Recht. 40 Pf.
189. Muthesius, K., Schulaufsicht und Lehrerbildung. 70 Pf.

Verlag von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Heft

227. Müller, Heinrich, Konzentration in konzentrischen Kreisen. 1 M.
228. Sallwürk, Prof. Dr. von, Das Gedicht als Kunstwerk. II. 25 Pf.
229. Ritter, Dr. R., Eine Schulfeier am Denkmale Friedrich Rückerts. Zugleich ein Beitrag zur Pflege eines gesunden Schullebens. 20 Pf.
230. Gründler, Seminardirektor E., Über nationale Erziehung. 20 Pf.
231. Reischke, R., Spiel und Sport in der Schule. 25 Pf.
232. Weber, Ernst, Zum Kampf um die allgemeine Volksschule. 50 Pf.
233. Linde, Fr., Über Phonetik u. ihre Bedeutung f. d. Volksschule. 1 M.
234. Pottag, Alfred, Schule und Lebensauffassung. 20 Pf.
235. Flügel, O., Herbart und Strümpell. 65 Pf.
236. Flügel, O., Falsche und wahre Apologetik. 75 Pf.
237. Rein, Prof. Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterr. I. 75 Pf.
238. Benrubi, Dr. phil. J., J. J. Rousseaus ethisches Ideal. 1 M 80 Pf.
239. Siebert, Dr. Otto, Der Mensch in seiner Beziehung auf ein göttliches Prinzip. 25 Pf.
240. Heine, Dr. Gerhard, Unterricht in der Bildersprache. 25 Pf.
241. Schmidt, M., Das Prinzip des organischen Zusammenhanges und die allgemeine Fortbildungsschule. 40 Pf.
242. Koehler, J., Die Veranschaulichung im Kirchenliedunterricht. 20 Pf.
243. Sachse, K., Apperzeption u. Phantasie i. gegenseit. Verhältnisse. 30 Pf.
244. Fritzsche, R., Der Stoffwechsel und seine Werkzeuge. 75 Pf.
245. Redlich, J., Ein Einblick in das Gebiet der höh. Geodäsie. 30 Pf.
246. Baentsch, Prof. D., Chamberleins Vorstellungen über die Religion der Semiten. 1 M.
247. Muthesius, K., Altes und Neues aus Herders Kinderstube. 45 Pf.
248. Sallwürk, Prof. Dr. Edmund von, Die zeitgemäße Gestaltung des deutschen Unterrichts. 30 Pf.
249. Thurmann, E., Die Zahlvorstellung u. d. Zahlanschauungsmittel. 45 Pf.
250. Scheller, E., Naturgeschichtliche Lehrausflüge (Exkursionen.) 75 Pf.
251. Lehmhaus, F., Mod. Zeichenunterricht. 30 Pf.
252. Cornelius, C., Die Universitäten der Ver. Staaten v. Amerika. 60 Pf.
253. Rónberg Madsen, Grundvig und die dän. Volkshochschulen. 1,60 M.
254. Lobsien, Kind und Kunst. 1 M 20 Pf.
255. Rubinstein, Dr. Susanna, Schillers Begriffsinventar. 20 Pf.
256. Scholz, E., Darstell. u. Beurteil. d. Mannheimer Schulsystems. 1 M 20 Pf.
257. Staude, P., Zum Jahrestage des Kinderschutzgesetzes. 30 Pf.
258. König, E. Prof. Dr. phil. u. theol., D. Geschichtsquellenwert d. A. T. 1 M 20 Pf.
259. Fritzsche, Dr. W., Die päd.-didakt. Theorien Charles Bonnets. 1,50 M.
260. Sallwürk, Dr. E. v., Ein Lesestück. 30 Pf.
261. Schramm, Experimentelle Didaktik. 60 Pf.
262. Sieffert, Konsistorialrat Prof. Dr. F., Offenbarung u. heil. Schrift. 1,50 M.
263. Bauch, Dr. Bruno, Schiller und seine Kunst in ihrer erzieherischen Bedeutung für unsere Zeit. 20 Pf.
264. Lesser, Dr. E., Die Vielseitigkeit des deutschen Unterrichts. 20 Pf.
265. Pfannstiel, G., Leitsätze für den biologischen Unterricht. 50 Pf.
266. Koblhase, Fr., Die methodische Gestaltung des erdkundl. Unterrichts mit bes. Berücksichtigung der Kultur- bezw. Wirtschaftsgeographie. 60 Pf.
267. Keferstein, Dr. Horst, Zur Frage der Berufsethik. 60 Pf.
268. Junge, Otto, Friedrich Junge. Ein Lebensbild. 20 Pf.
269. Rein, Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterrichts. II. 80 Pf.
270. Reischke, R., Herbartianismus und Turnunterricht. 30 Pf.
271. Friedrich, G., Die Erzählung im Dienste der häusl. Erziehung. 25 Pf.

Pädagogisches Magazin.
Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.
Herausgegeben von
Friedrich Mann.

325. Heft.

Luthers Persönlichkeit.

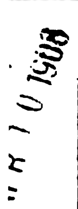
Von

O. Foltz
in Eisenach.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907

Preis 40 Pf.



Pädagogisches Magazin.
Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.
Herausgegeben von
Friedrich Mann.



326. Heft.

Zur Reform der höheren Mädchenschule in Preussen.

Von
Fr. Förster,
Direktor der städtischen höheren Mädchenschule nebst Lehrerinnenseminar in Prenzlau.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1908

Preis 20 Pf.





Pädagogisches Magazin.
Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.
Herausgegeben von
Friedrich Mann.

327. Heft.

Trennung der Geschlechter
oder
gemeinschaftliche Beschulung?

Von

R. Friemel,
Rektor in Rixdorf-Berlin.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1908

Preis 25 Pf.

Pädagogisches Magazin.
Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.
Herausgegeben von
Friedrich Mann.
328. Heft.

Die

Strafen in der Volksschule

Vortrag,

gehalten zur Generalkonferenz der Volksschullehrer
des Herzogtums Coburg

von

Joh. Hofmann,
Rektor der Lutherschule in Coburg.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1908

Preis 60 Pf.

F. G. Dinter's Ausgewählte pädagogische Schriften. Mit Einleitunge Anmerkungen, sowie einer Charakteristik des Autors herausgegeben vo Fr. Seidel. 2. Aufl. 2 Bde. Preis 6 M. 50 Pf., eleg. gebd. 8 M. 50 P

J. B. Basedow's Pädagogische Schriften. Mit Basedow's Biograph herausgeg. v. Dr. Hugo Göring. 1 Bd. Preis 5 M., eleg. gebd. 6 M. 20 P

August Hermann Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unte richts. Mit Ergänzung des geschichtlich-literarischen Teils und m Niemeyer's Biographie herausgegeben von Dr. Wilhelm Rei 2. Auflage. 3 Bände. Preis 8 M. 50 Pf., eleg. geb. 11 M. 50 Pf.

J. G. Fichte's Reden an die deutsche Nation. Mit Anmerkungen u Fichte's Biographie herausgegeben von Dr. Theodor Vogt, Prof. a der Wiener Universität. 2. Aufl. Preis 2 M. 50 Pf., eleg. geb. 3 M 50 P

Isaak Iselin's Pädagogische Schriften nebst seinem pädagogischen Brie wechsel mit Joh. Caspar Lavater, Ulysses von Salis und J. G. Schlosse Herausgegeben von Dr. Hugo Göring. Mit Iselin's Biographie vo Dr. Eduard Meyer. 1 Band. Preis 3 M., eleg. gebunden 4 M.

J. Locke's Gedanken über Erziehung. Mit Einleitung, Anmerkungen u Locke's Biographie herausgeg. von Dr. E. von Sallwürk, Großherzg Bad. Oberschulrat. 2. Aufl. 1 Bd. Preis 2 M. 50 Pf., eleg. geb. 3 M. 50 P

Friedrich's des Großen Pädagogische Schriften und Aeußerungen. Mi einer Abhandlung über Friedrich's des Großen Schulreglement nebst ein Sammlung der hauptsächlichsten Schulreglements, Reskripte und Erlas übersetzt und herausgegeben von Dr. Jürgen Bona Meyer, Prof. d Philosophie und Pädagogik in Bonn. Preis 3 M., eleg. geb. 4 M.

Jean Paul Friedrich Richter's Levana nebst päd. Stücken aus sein übrigen Werken und dem Leben des vergnügten Schulmeisterleins Mar Wuz in Auenthal. Mit Einleitungen, Anmerkungen und Richter's Bi graphie versehen von Dr. Karl Lange, Direktor der 1. Bürgerschule Plauen i. Vgtl. 2. Aufl. 1 Bd. Preis 3 M. 50 Pf., eleg. geb. 4 M. 50 P

Fénelon und die Literatur der weiblichen Bildung in Frankreic Herausgegeben von Dr. E. v. Sallwürk, Großherzogl. Badischem Obe schulrat. 1 Band. Preis 3 M. 50 Pf., eleg. gebunden 4 M. 50 Pf.

Dr. K. W. Mager's Deutsche Bürgerschule. Schreiben an einen Staat mann. Herausgegeben von Karl Eberhardt, Großherzogl. Säc Schulrat u. Bezirksschulinsp. 1 Band. Preis 1 M. 80 Pf., eleg. geb. 2 M. 80 P

Dr. Martin Luther's Pädagogische Schriften und Äußerungen. A seinen Werken gesammelt und in einer Einleitung zusammenfasse charakterisiert und dargestellt von Dr. H. Keferstein, Seminaroberlehr zu Hamburg. 1 Band. Preis 3 M., eleg. gebunden 4 M.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Pädagogisches Magazin.
Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.
Herausgegeben von
Friedrich Mann.
329. Heft.

Für das Formen

in den

unteren Klassen

an der Hand von Sätzen wider dasselbe.

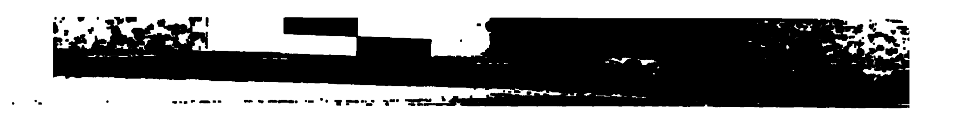
Von

H. Schreiber
in Würzburg.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1908

Preis 30 Pf.



Pädagogisches Magazin.
Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.
Herausgegeben von
Friedrich Mann.

330. Heft.

Ernst Tillich.

Zur 100. Wiederkehr seines Todestages.

Von

Dr. Theodor Fritzsch
in Leipzig.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1908

Preis 75 Pf.



Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

331. Heft.

Magister Röller.

Leben eines Originals.

Von

Dr. A. Bliedner.

Anhang:

Röllers »Abendschule« nebst einigen pädagogischen Sentenzen aus seinen übrigen Dichtungen.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1908

Preis 1 M.



Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

332. Heft.

Die

Prinzipien der Kinderlieder im Kunstlied.

Von

Adolf Prümers.



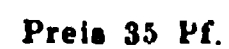
Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1908



Preis 35 Pf.



Fröbel, Dr. Friedrich August, Ausgewä
1 Band. Preis . M. 40 Pf. eleg. gebu
Adolf Diesterweg. Darstellung seines Le
Auswahl aus seinen Schriften. Herausgeg
Geh. Hofrat. 3 Bände. Preis 10 M., e
Berthold Sigismund's Ausgewählte Sch
Biographie und Anmerkungen versehen v
1 Band. Preis 4 M. 50 Pf., eleg. gebu
J. G. Herder's Pädagogische Schriften und
und Anmerkungen herausgegeben von Dr.
oberlehrer a. D. 1 Band. Preis 2 M.,
Ernst Moritz Arndt's Fragmente über Me
ginalausgabe neu herausgeg. von Geh. R
und Königl. Oberbibliothekar Dr. H. Meis
eleg. gebunden 3 M. 40 Pf.

In Vorbereitung begriffen sind: **Fröbel, F. A.**

Deutsche Blätter, Beilage zur Garten
wir von einem Unternehmen dieser Art
tät der Absicht und Ausführung, ein klar begr
und Sachkenntnis verbundene Sorgfalt für das
das ist in der Mann'schen Bibliothek ge

Kehr, Päd. Blätter f. Lehrerbildg. 1
Erscheinen dieser päd. Klassiker mit dem Bemerk
ausgeber für die genaue Textrevision der Ausg
Werke sind die den betr. Werken vorausgeschickte

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

333. Heft.

Lehrerstand und Pädagogik.

Vortrag,

gehalten im »Verein für erziehenden Unterricht«
zu Stuttgart

von

Martin Glück.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1908



Preis 35 Pf.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

334. Heft.

Die

winterliche Vogelwelt.

Eine naturkundliche Präparation

von

Friedrich Klinkhardt.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler



1908

Preis 40 Pf.

herausgegeben von

Friedrich Man

Pestalozzi's Ausgewählte Werke. Mit Einl
Pestalozzi's Biographie herausgegeben von
4 Bände. Preis 11 M. 50 Pf., elegant ge

Schleiermacher's Päd. Schriften. Mit eine
herausgeg. v. C. Platz. 3. Aufl. 1 Bd. Preis 5 I

J. J. Rousseau's Emil oder Über die Erzi
graphie u. Kommentar, von Dr. E. v. Sallwü
Großh. bad. Oberschulrates. 4. Aufl. 2 B
eleg. geb. 8 M. 50 Pf.

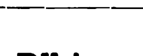
Herbart's Pädag. Schriften. Mit Herbart's Bi
Bartholomäi. 7. Aufl., neu bearbeitet u
versehen v. Dr. E. von Sallwürk. 2 Bde.

Johann Amos Comenius' Pädagogische S
Unterrichtslehre. Übersetzt, mit Anmerkunge
bung des Comenius. Herausgegeben von
Diplommitglied der Comenius-Gesellschaft.
geb. 4 M. — 2. Band: Schola ludus d. i. l
Deutsche übertr. von Prof. Wilh. Bötticher.
geb 4. M. — 3. Band: I. Der Mutter Schul
Herausgegeben von Prof. Dr. C. Th. Lion
menius-Gesellschaft. 2. Aufl. Preis 1 M.

August Hermann Francke's Pädagogische Sc
lung seines Lebens und seiner Stiftungen, her
Professor Dr. G. Kramer, ehem. Direktor d
2. Auflage. 1 Band. Preis 4 M., eleg. geb

Michel de Montaigne. Auswahl pädagogisch

C. 9



Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

335. Heft.

Stimmen
zur
Reform des Religions-Unterrichts

gesammelt und herausgegeben

von

Lit. D. Dr. W. Rein

Professor an der Universität Jena

Heft III



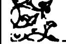
Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1908



Preis 30 Pf.

Herausgegeben von

Friedrich Mann

Pestalozzi's Ausgewählte Werke. Mit Einlei
Pestalozzi's Biographie herausgegeben von F
4 Bände. Preis 11 M. 50 Pf., elegant geb
Schleiermacher's Päd. Schriften. Mit einer
herausgeg. v. C. Platz. 3. Aufl. 1 Bd. Preis 5 M
J. J. Rousseau's Emil oder Über die Erzieh
graphie u. Kommentar, von Dr. E. v. Sallwür
Großh. bad. Oberschulrates. 4. Aufl. 2 Bd
eleg. geb. 8 M. 50 Pf.
Herbart's Pädag. Schriften. Mit Herbart's Bio
Bartholomäi. 7. Aufl., neu bearbeitet u.
versehen v. Dr. E. von Sallwürk. 2 Bde. P
Johann Amos Comenius' Pädagogische S
Unterrichtslehre. Übersetzt, mit Anmerkungen
bung des Comenius. Herausgegeben von
Diplommitglied der Comenius Gesellschaft. 5.
geb. 4 M. — 2. Band: Schola ludus d. i. D
Deutsche übertr. von Prof. Wilh. Bötticher.
geb 4. M. -- 3. Band: I. Der Mutter Schul.
Herausgegeben von Prof Dr. C. Th. Lion,
menius-Gesellschaft. 2. Aufl. Preis 1 M. 2
August Hermann Francke's Pädagogische Sch
lung seines Lebens und seiner Stiftungen, hera
Professor Dr. G. Kramer, ehem. Direktor de
2. Auflage. 1 Band. Preis 4 M., eleg. gebu
Michel de Montaigne. Auswahl pädagogische

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

336. Heft.

Die vier humanen Sinne

Von

Dr. med. Ernst Höhne,

Stabsarzt in Göttingen.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1908



Preis 60 Pf.



